



**Juliana Tomás dos
Santos**

**Comunicação e linguagem escrita: estudo num
grupo de adultos**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Educação Especial, realizada sob a orientação científica da Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho ao meu pai (*in memoriam*), à minha mãe, ao meu marido e ao meu filho.

o júri

presidente

Prof. Doutora Maria Teresa Bixirão Neto

professora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira

professora auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Prof. Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos

professora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que tornaram possível a elaboração deste trabalho:

Ao Centro de Formação de Aveiro, na pessoa do diretor Engenheiro José Batalim, pela disponibilidade e acolhimento na realização deste projeto.

Ao grupo de adultos da Formação para a Inclusão – Ação Nº 1 (2012).

À Professora Doutora Paula Santos por todo o apoio.

À Professora Doutora Lénia Carvalhais por ter despertado em mim o gosto pela investigação.

palavras-chave

Alfabetização; desenvolvimento humano; autoestima.

resumo

A alfabetização na idade adulta é uma temática que suscita a curiosidade de vários estudiosos no campo da educação. De que forma ocorre a aprendizagem neste tipo de público-alvo, qual a sua importância e qual o impacto na vida das pessoas são algumas das questões que se levantam a cada novo artigo que surge sobre a temática.

É sabido que os eventos e processos que experienciamos ao longo da vida, bem como as aprendizagens que realizamos, dependem de vários fatores e influenciam o nosso percurso e a forma como vemos o mundo, os outros e a nós próprios. Algumas características específicas de cada pessoa, como a autoestima e o autoconceito, surgem como indicadores desse processo.

No entanto, e apesar de muito se ter vindo a teorizar sobre estas questões, são ainda poucos os estudos realizados com base na educação e formação de adultos em fase de alfabetização e sobre o seu impacto nestes aspetos particulares do desenvolvimento humano.

Este estudo realizado num grupo de *alfabetizando*s adultos, pretende ser o ponto de partida para o desenvolvimento de práticas baseadas numa evidência comprovada e sustentada de aprendizagem da linguagem escrita na pessoa adulta, numa lógica de entendimento do seu papel no processo de desenvolvimento humano.

keywords

Literacy; human development; self-esteem.

abstract

Literacy in adulthood is an issue that arouses the curiosity of many scholars in the field of education. How learning occurs in this type of target audience, and what importance and impact does it have on people's lives, are some of the issues that arise with every new article that appears on this theme.

It is known that the events and processes we experience throughout life, as well as our learning, depend on several factors and has influence in our life path and how we see the world, the others and ourselves. Some specific characteristics of each person, such as self-esteem and self-concept, appear as indicators of that process.

However, despite much has been theorized around these issues, there are only a few studies based on the education and training of adults undergoing literacy and its impact on these particular aspects of human development.

This study in a group of adult learners, aims to be the starting point for the development of evidence-based practices in a proven and sustained learning of written language in the adult person, in a logical of understanding their role in the process of human development.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	6
QUESTÕES E OBJETIVOS	8
I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
1 Analfabetismo e aprendizagem ao longo da vida	9
1.1 Analfabetismo e alfabetização	9
1.2 Aprendizagem da vida	12
1.3 Motores de aprendizagem	14
2 Perspetiva andragógica da aprendizagem	17
2.1 O que é a andragogia?	17
2.2 Quais as vantagens para o adulto?	21
3 Aprendizagem da linguagem escrita numa perspetiva andragógica	22
3.1 Aprendizagem da linguagem escrita no adulto	22
3.2 O papel das Tecnologias da Informação e da Comunicação	26
3.3 Benefícios no processo de desenvolvimento humano	29
II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO / ESTÁGIO	32
4 Metodologia	32
4.1 Investigação em educação	32
4.2 População e seleção da amostra	34
4.3 Formulação de hipóteses e questões investigativas	37
4.4 Escolha dos instrumentos e recolha de dados	38
5 Dados resultantes da intervenção: apresentação e análise	41
5.1 Observação naturalista	41
5.2 Escala de autoestima	45
5.3 Atividades, trabalhos e tarefas	51
5.4 Inquérito por questionário	55
5.5 Entrevista	58
6 Discussão de dados	65

CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76

Imagens

Imagem 1: Disposição de mesas para trabalho de grupo	51
Imagem 2: Trabalho em grupo	52
Imagem 3: Trabalho em grupo com computador	52
Imagem 4: Trabalho individual com computador	52
Imagem 5: Trabalho a pares	53
Imagem 6: Trabalho prático sobre medições	53
Imagem 7: Trabalhos realizados pelos formandos	53
Imagem 8: Frases recolhidas de um pequeno texto escrito pelos formandos sobre a formação	54

Tabelas

Tabela 1: Avaliação da Escala de Autoestima (fase I) – respostas	45
Tabela 2: Avaliação da Escala de Autoestima (fase I) – resultados	46
Tabela 3: Avaliação da Escala de Autoestima (fase II) – respostas	48
Tabela 4: Avaliação da Escala de Autoestima (fase II) – resultados	49
Tabela 5: Avaliação do inquérito por questionário – respostas	55
Tabela 6: Avaliação do inquérito por questionário – totais por afirmação	56
Tabela 7: Análise da primeira questão da entrevista	60
Tabela 8: Análise da segunda questão da entrevista	61
Tabela 9: Análise da terceira questão da entrevista	63
Tabela 10: Análise da quarta questão da entrevista	64

Gráficos

Gráfico 1: Sexo	34
Gráfico 2: Idade dos formandos	35
Gráfico 3: Escolaridade dos formandos	35
Gráfico 4: Situação familiar	36
Gráfico 5: Profissões já exercidas pelos formandos	36
Gráfico 6: Níveis de autoestima – fase I	46
Gráfico 7: Autoestima geral do grupo – fase I	46
Gráfico 8: Níveis de autoestima – fase II	50
Gráfico 9: Autoestima geral do grupo – fase II	50
Gráfico 10: Resultados do inquérito por questionário	56
Gráfico 11: Totais por afirmação.....	57

INTRODUÇÃO

Este relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Educação Especial e tem como objetivo principal abordar a temática das necessidades educativas especiais no campo da formação de adultos, neste caso específico, relacionadas com a alfabetização. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa sobre algumas das questões relacionadas com o analfabetismo e com a alfabetização de adultos, numa primeira fase, e concretizado um estudo num grupo de quinze adultos em contexto de formação, numa segunda fase.

O primeiro capítulo da fundamentação teórica centra-se na temática do analfabetismo e na importância da aprendizagem ao longo da vida. Nele é feita uma breve revisão histórica do conceito de analfabetismo e da importância dada à alfabetização. É ainda elaborada uma análise detalhada sobre a relevância da aprendizagem realizada ao longo da vida, e ainda sobre os *motores* que a promovem.

No segundo capítulo é abordado o modelo andragógico da aprendizagem, um modelo educativo centrado nas reais capacidades, experiências, aptidões e desejos do adulto. Neste capítulo salienta-se a importância deste modelo na formação de adultos e as claras vantagens no processo de aprendizagem e ensino.

O terceiro capítulo une os dois anteriores, numa lógica de entendimento da alfabetização, mais concretamente da aprendizagem da linguagem escrita, sob a perspetiva andragógica da aprendizagem. Nele são explanados alguns modelos de aprendizagem da linguagem escrita, como o método de alfabetização de Paulo Freire, conhecido estudioso desta temática. É ainda abordado o papel das tecnologias da informação e da comunicação no processo de alfabetização, dada a sua importância nos dias de hoje. Por fim, esta aprendizagem é vista numa lógica de melhoria em diversas vertentes do processo de desenvolvimento humano do adulto.

A fundamentação teórica antecede o estudo empírico, concretizado no estágio com um grupo de formandos adultos em situação de alfabetização. O

quarto capítulo centraliza então os aspetos metodológicos do estudo, como a população e amostra, a formulação de questões investigativas e hipóteses e a escolha dos instrumentos de recolha de dados. No quinto capítulo é feita a apresentação e análise dos dados resultantes da intervenção, de acordo com os instrumentos escolhidos no capítulo anterior. O sexto capítulo dedica-se à interpretação e discussão de dados à luz da fundamentação teórica sobre a temática em estudo. Nele serão dadas as respostas encontradas às questões investigativas e às hipóteses inicialmente colocadas.

Por fim, serão feitas as considerações finais.

QUESTÕES E OBJETIVOS

No contexto de estágio, em que emerge o questionamento sobre a relevância da aprendizagem da linguagem escrita no desenvolvimento humano do adulto, são consideradas as seguintes questões investigativas:

- (1)** Em que medida é importante, para este grupo de adultos, a aprendizagem da linguagem escrita no seu desenvolvimento humano?
- (2)** Quais os indicadores de impacto da aprendizagem da linguagem escrita, neste grupo de adultos, ao nível da sua autoestima?
- (3)** A abordagem andragógica, como metodologia educativa, será efetivamente uma mais-valia para este grupo de adultos?

No sentido de contextualizar toda esta temática relacionada com a aprendizagem na vida adulta, ou seja numa fase posterior à habitual (na infância), foi necessária uma investigação relacionada com o analfabetismo, a aprendizagem ao longo da vida, a perspetiva andragógica da aprendizagem e os seus benefícios para o desenvolvimento humano da pessoa adulta.

É sobre estas temáticas que se centra a fundamentação teórica deste relatório.

I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 Analfabetismo e aprendizagem ao longo da vida

1.1 Analfabetismo e alfabetização

Aquela pessoa considerada analfabeta pode possuir conhecimento e sabedoria fantásticos, podendo expressar-se de várias e belas formas.

(Fasheh, n.d., p. 128)

Muito se tem falado sobre o analfabetismo e sobre a alfabetização. De facto, são vários os autores que se debruçaram e continuam a debruçar sobre esta temática e que sobre ela desenvolvem inúmeras e diferentes teorias sob as mais variadas perspetivas. Este capítulo pretende apresentar uma visão global das noções de analfabetismo e de alfabetização, contextualizadas no tempo e no espaço, fundamentadas pelos autores que sobre elas tiveram, ou ainda têm, uma palavra a dizer.

O dicionário da Língua Portuguesa (2010) define *analfabetismo* como o “desconhecimento do alfabeto” e *analfabeto* como “o que não sabe ler nem escrever; o que desconhece o alfabeto”. Esta definição resulta da origem grega da palavra *analfabeto* que significa “sem alfa nem beta”.

Vários estudiosos centram-se apenas na questão relacionada com o conhecimento do alfabeto, quando se debruçam sobre esta temática do analfabetismo. Outros há que fazem uma clara distinção entre a pessoa que conhece o alfabeto e aquela que realmente o domina. É nesta lógica que surge a expressão “alfabetismo funcional” referente a pessoas que, efetivamente utilizam as suas capacidades de literacia em pleno (Soares, 1995, como citado em Ribeiro & Soares, 2008, p. 451).

Ao longo de várias décadas foram aparecendo diversas concepções distorcidas sobre o analfabetismo. Entre elas, as de “erva daninha, enfermidade, chaga, incapacidade, preguiça” (Ferraro, 2004, p. 113). O analfabeto era assim visto como um “homem perdido” que precisaria de ser salvo pela alfabetização. Paulo Reglus Neves Freire, conhecido estudioso destas temáticas, refere que os

analfabetos eram vistos como pessoas “subnutridas” porque lhes faltava o “pão do espírito”, pessoas “famintas de letras” e “sedentas de palavras” que deveriam por este motivo ser ajudadas e salvas (Freire, 2001a, como citado em Ferraro, 2004, p. 120). Sobre esta concepção, o autor refere ainda que o analfabetismo era considerado uma verdadeira vergonha e que a pessoa sendo analfabeta era tida como inferior em relação às restantes. Mas, para Paulo Freire, o analfabetismo não se trata de uma “erva daninha” que precisa ser erradicada, ele é antes “uma das expressões concretas de uma situação social injusta” (Freire, 2001a, como citado em Ferraro, 2004, p. 120). Sobre esta visão de Freire, e como poderemos comprovar nos capítulos seguintes, Galvão e Soares (2005) afirmam que,

o adulto não é um mero portador de ‘conhecimentos prévios’ que precisariam ser resgatados pelo alfabetizador para ensinar aquilo que quer, mas um sujeito que já construiu uma história de vida, uma identidade e cotidianamente produz cultura. (como citado em Santos, 2011, p. 81)

No que concerne às designações de *analfabeto* ou *analfabeta*, são vários os autores que as recriminam, uma vez que as consideram limitativas e discriminativas, estigmatizando as pessoas que se encontram nessa situação. Weffort (2001a, como citado em Ferraro, 2004, p. 123) refere, sobre este aspeto, que em Freire os educandos “nunca são chamados de analfabetos, mas de alfabetizandos”, ou seja, pessoas que estão num processo de alfabetização, de conhecimento e domínio da leitura e da escrita. Desta forma, a situação é vista não pelo problema em si mas pela perspectiva de superação da dificuldade que representa.

No entanto, independentemente da designação atribuída, é consensual a importância que a alfabetização tem na vida das pessoas. Ainda que a forma de trabalhar a alfabetização possa variar consoante o modelo pedagógico, é essencial que ela efetivamente aconteça, uma vez que todas as pessoas “em situação de analfabetismo total ou funcional têm os seus direitos fundamentais negados reiteradamente, geração após geração” (Cunha, Borges, Esteves & Ribeiro, 2003, p. 21). Sobre a importância da alfabetização, refere Ferreiro (2002)

que “a alfabetização não é um luxo nem uma obrigação; é um direito” (como citado em Moraes, 2005, p. 61).

Segundo Cunha et al. (2003), “para consolidar uma sociedade democrática, projetos educativos que atendam às necessidades básicas de aprendizagem e que reflitam a diversidade cultural são primordiais para garantirmos a promoção dos direitos humanos, da tolerância e da solidariedade” (p. 21). É por isso fundamental que a educação e formação de jovens e adultos tenha como principal premissa, “o direito universal à alfabetização e à educação básica”, a promoção da igualdade e da equidade nas relações entre homens e mulheres” e a formação para o mundo do trabalho, assim como “a democratização do acesso à cultura” (Cunha et al., 2003, p. 24), tudo numa base de diálogo constante e motivador com o mediador e com os pares, com todos os intervenientes no processo. Isto porque, “a educação, segundo Paulo Freire, tem como objetivo promover a ampliação da visão do mundo e isso só acontece quando essa relação é mediatizada pelo diálogo” (Oliveira, 2012, p. 34).

Segundo dados dos *Censos 2001*, Portugal registava nessa altura uma taxa de analfabetismo de 9%, sendo que a taxa de analfabetismo dos homens se situava nos 6,3% e a das mulheres nos 11,5%. Estes dados de 2011 revelam já um decréscimo na taxa de analfabetismo que, à data dos *Censos 1991*, se situava nos 11%. Os dados relativos aos *Censos 2011*, publicados recentemente, assinalam um novo decréscimo nesta taxa que agora se encontra nos 5,23%. O Alentejo continua a ser a zona do país com a taxa mais elevada (9,57%).

Esta diminuição na percentagem de pessoas que “não sabem ler nem escrever” ao longo dos últimos anos pode significar uma linha de mudança entre a pessoa entendida como analfabeta e a que é entendida agora como alfabetizanda, ou seja, entre a pessoa “perdida” e aquela que é capaz de vencer pelo seu conhecimento e vontade.

O capítulo seguinte surge da necessidade de entender os alfabetizandos como pessoas dotadas de experiências, competências e aprendizagens que foram adquirindo ao longo da vida e que não devem ser descuradas no seu processo de alfabetização, antes valorizadas e tidas em consideração ao longo de todo o processo de aprendizagem.

1.2 Aprendizagem da vida

Muitos desses processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio sociocultural e lazer, nas instituições religiosas. (Haddad & Pierro, n.d., p. 85)

Dada a importância da alfabetização, é importante não esquecer que nesse processo “o ponto de partida é o conhecimento de cada um” (Cunha et al., 2003, p. 22). Isto porque “a formação de jovens e adultos corresponde a uma multiplicidade de processos formais e informais de aprendizagem ao longo da vida” (Cunha et al., 2003, p. 24). Esta tarefa exigirá, naturalmente, respeito pela diversidade e pelas aprendizagens de cada pessoa. Até porque, “o conceito de aprendizagem ao longo da vida torna-se numa importante estratégia não só de adaptabilidade, mas também de produção de conhecimento e de poder” (Kilgore, 2001, como citado em Quintas, 2008, p. 17).

Como refere Palacios (1995, como citado em Oliveira, 1999, p. 62) é necessário que se considere a idade adulta como “etapa substantiva do desenvolvimento” e não apenas uma fase de estabilidade, isto porque normalmente as pessoas mantêm um bom nível de competência cognitiva até idade avançada. Caso isto não aconteça, não só o processo fica comprometido como reduzido ao saber ler e escrever, não sendo naturalmente este o único objetivo da alfabetização. É por este motivo que a aprendizagem ao longo da vida é um termo cultural que “dá grande ênfase à experiência de aprendizagem individual” (Quintas, 2008, p. 17).

A pessoa adulta, por possuir um maior número de anos de existência, possui também uma história mais longa, recheada de experiências, conhecimentos e reflexões sobre o mundo, sobre si e sobre os outros. Fasheh (n.d.) explica a importância das experiências de vida do adulto referindo-se à sua própria mãe analfabeta dizendo que “ela aprendeu em vez de ser ensinada; aprendeu observando, fazendo, refletindo, contando e produzindo; criou o seu próprio caminho e construiu a sua compreensão” (p. 134).

É assim natural que, ao acontecer uma “inserção em situações de aprendizagem”, o adulto traga consigo “diferentes habilidades e dificuldades”, bem como uma maior capacidade de “reflexão sobre o conhecimento e sobre os seus próprios processos de aprendizagem” (Oliveira, 1999, p. 61). O adulto não é só o aprendiz, ele torna-se o principal pilar de todo o processo, o verdadeiro catalisador para que a sua aprendizagem aconteça realmente e de forma contextualizada na sua experiência de vida. A propósito disto, Paulo Freire, depois de “analisar como o adulto aprendia, ou porque não aprendia, notou que era necessário ensinar o adulto a ler o seu próprio mundo, respeitando assim seus conhecimentos e sua própria cultura” (Oliveira, 2012, p. 34) porque “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, como citado em Oliveira, 2012, p. 34).

É pois necessário entender a educação de adultos como uma “aprendizagem ao longo da vida” (Feinstein & Sabates, 2007, p. 3), valorizada e apoiada em cada etapa, sempre numa constante preparação para a etapa seguinte. Só assim se contextualiza toda a experiência de formação de adultos, numa lógica de construção da pessoa enquanto ser em mudança e crescimento.

Dadas as especificidades de cada pessoa e a sua experiência de vida, o tempo destinado ao processo de alfabetização não está estandardizado, estando claramente dependente de inúmeros fatores, entre eles, o grau de aprendizagem e o ritmo de cada pessoa, isto porque “o ensino pode ser mais eficaz quando é delineado especificamente para cada aprendiz” (Machado, Maissiat, Behar & Biazus, 2010, p. 90). É ainda fundamental que esta evolução decorra num processo contínuo até que o indivíduo possua “uma determinada autonomia de aprendizagem” (Cunha, como citado em Síntese do debate Alfabetização e analfabetismo, 2003, p. 28).

O próximo capítulo debruçar-se-á sobre estes e sobre outros fatores considerados como *motors de aprendizagem*. Fatores estes considerados fundamentais para que, ao longo de todo o processo de aprendizagem, cada pessoa “não perca o que já possui” (Fasheh, n.d., p. 130) mas sim que tire o máximo partido dos seus conhecimentos e experiências de vida para futuras aprendizagens.

1.3 Motores de aprendizagem

Muitas vezes percebemos que não é a busca pela conclusão da escolarização o que mobiliza as pessoas. Muitas buscam uma realização pessoal, sair de casa e conhecer novas pessoas, construir um novo ambiente de convívio. (Borges, como citado em Síntese do debate Alfabetização e analfabetismo, 2003, p. 28)

As motivações e os desejos que propiciam a alfabetização são diferentes de pessoa para pessoa e incluem uma variedade de fatores que não deve ser descurada. Isto porque são estes fatores motivadores que vão impulsionar resultados positivos e efetivos da aprendizagem.

Feinstein e Sabates (2007) salientam estas especificidades de cada pessoa numa lógica de construção de resultados imediatos de aprendizagem e estruturam-nos numa classificação tríplice que designaram por *A Threefold Classification of the Immediate Outcomes of Learning* (p. 4).

O primeiro conjunto de fatores – *skills, competencies and beliefs* – designa habilidades, competências e crenças características de cada indivíduo e inclui uma vasta gama de habilidades cognitivas, competências técnicas e profissionais, competências sociais e de comunicação e ainda resiliência e autoconceito (Feinstein & Sabates, 2007, p.4). No que diz respeito à resiliência, Schoon e Bynner (2003) referem que esta se define como “a construct describing positive adaptation in the face of adversity” (p. 21), não sendo por este motivo um atributo da personalidade da pessoa mas sim o resultado de um processo de adaptação positiva em resposta à desventura (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000). O autoconceito desenvolve-se na infância e vai sofrendo alterações ao longo da vida, variando de acordo com vários fatores externos ao indivíduo. Ele refere-se à percepção que o indivíduo tem de si, das suas capacidades e do seu valor enquanto pessoa, abrangendo, por este motivo, uma variada gama de domínios (Shavelson & Marsh, 1986, como citado em Feinstein & Sabates, 2007), entre eles a autoestima. A autoestima, estando intimamente relacionada com o

autoconceito, tem a ver com “a avaliação que o indivíduo faz a respeito do seu próprio valor” (Rosenberg, 1979, como citado em Lima, 2002, p.54) e está dependente de aspetos sociais e culturais. As crenças ou perceções estão também fortemente relacionadas com todo este processo de aprendizagem ao longo da vida. Se uma pessoa sente que a escola é um local desagradável e onde não se sente bem, naturalmente ela irá desenvolver aversão à mesma e a tudo o que com ela se relacione. Sobre este facto, Feinstein e Sabates (2007) referem que “adults with previous negative or unpleasant experiences of learning are not likely to engage in learning unless they believe that they are able to learn and that if something is confusing does not mean that it is impossible to understand” (p. 4). As habilidades, as competências e as crenças são assim características específicas do indivíduo que não só motivam as aprendizagens mas também se veem desenvolvidas por ação das mesmas.

O segundo conjunto de fatores – *social networks* – refere a importância das relações pessoais e sociais que a pessoa estabelece e desenvolve ao longo da vida, não como uma característica pessoal mas como uma característica da sociedade envolvente. Feinstein e Sabates (2007) referem um variado leque de redes sociais que existem no dia-a-dia de cada um de nós e que tendem a influenciar as aprendizagens e a ver-se influenciadas por elas, negativa ou positivamente, isto porque “the form that the social network takes has huge implications for individuals’ lives” (Feinstein & Sabates, 2007, p. 5). No que diz respeito às redes sociais, é ainda importante salientar que, ao entrar num círculo de alfabetização, o indivíduo assume-se desde logo como parte de uma nova rede social. Isto porque, “education has the capability to promote social integration and civic engagement, and to widen social networks” (Feinstein & Sabates, 2007, p. 5). Dependendo das situações, este facto pode assumir contornos positivos ou negativos, influenciando de uma forma ou de outra todo o processo de desenvolvimento da aprendizagem.

O terceiro conjunto de fatores – *qualifications* – está relacionado com o que é exterior ao indivíduo não constituindo uma característica sua mas algo que ele ganha ou possui. Apesar disso, as qualificações podem funcionar como um sinal a outras pessoas ou mesmo ao próprio indivíduo, salvaguardando no entanto que

“an individual has a qualification; he is not a qualification” (Feinstein & Sabates, 2007, p. 5).

Sobre a imensa panóplia de fatores relacionados com o processo de desenvolvimento de competências e habilidades ao longo da vida, Haddad e Pierro (n.d.) referem que “no passado como no presente a educação de jovens e adultos sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais” (p. 83).

Os adultos, como qualquer outra pessoa em contexto de aprendizagem, recebe estímulos que o motivam, como boas notas ou elogios ao seu trabalho, no entanto, “o que mais o satisfaz é a qualidade de vida e a elevação da autoestima” que vai notando ao longo do tempo (Oliveira, 2012, p. 34). O que importa ter sempre presente é que a motivação é sempre o mais forte de todos os motores de aprendizagem.

Os alunos adultos se comprometem a aprender, desde que entendam a utilidade, principalmente em relação a melhorar determinados aspetos da vida pessoal ou profissional. Desenvolvem o conteúdo de determinado tema que esta sendo transmitido, com vista às tarefas e resoluções de problemas do cotidiano. (Oliveira, 2012, p. 38)

Este é pois um processo complexo e envolvente que deve ser sempre analisado sobre todas as perspetivas já aqui referidas e muito particularmente sobre a que se segue – perspetiva andragógica.

2 Perspetiva andragógica da aprendizagem

[...] ninguém ignora tudo, ninguém sabe de tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre. (Freire, 1985, como citado em Oliveira, 2012, p. 37)

2.1 O que é a andragogia?

É sabido que “o processo de ensino e aprendizagem na educação não deve ser desenvolvido da mesma forma para todas as faixas etárias” isto porque “cada idade apresenta exigências diferentes” (Machado et al., 2010, p.96). É nesta lógica de especificidade pedagógica que surge, no âmbito da alfabetização de adultos, a *andragogia*.

Segundo Oliveira (2012), o termo andragogia “foi inicialmente utilizado por Alexander Kapp (1833), para descrever elementos da Teoria de Educação de Platão”, tendo sido utilizado mais tarde, “em 1921, por Rosenstock para significar o conjunto de filosofias, métodos e professores especiais necessários à educação de adultos” (p. 32).

A andragogia é então uma metodologia educativa específica direcionada às faixas etárias mais elevadas, diferenciando-se da pedagogia unicamente por se dedicar a pessoas adultas, isto porque *andros* em grego significa *homem adulto* (Peres, 2006, p. 72). É pois “um caminho educacional que busca compreender o adulto em todos os componentes humanos e entendê-lo como um ente psicológico, biológico e social”, buscando “promover o aprendizado através da experiência, fazendo com que a vivência estimule e transforme o conteúdo, impulsionando a assimilação” (Abio, 2010, p. 32). Knowles (1980), na altura em que surgiu este termo andragogia, definiu-a como sendo “the art and science of helping adults learn” (como citado em Merriam, 2001, p. 5) tendo-se tornado então “um dos mais dedicados autores a estudar o assunto” (Gayo, 2004).

Segundo Machado et al. (2010) a andragogia distingue-se assim muito claramente de outros modelos ou teorias, como a pedagogia ou a gerontogogia. Os autores definem *pedagogia* como “ciência de ensino da criança”; definem *andragogia* como “princípio de ensino específico para aprendizes adultos”; e

definem *gerontogogia* como “uma didática que proporciona a aprendizagem entre adultos idosos” (p. 90). É importante referir que, apesar de serem dois termos semelhantes, a gerontogogia difere da *gerontologia* na medida em que esta última se define especificamente como “ciência que estuda o envelhecimento” (Battisti, 2007, p. 68).

No que diz respeito ao adulto como aprendiz, em Merriam (2001) é explanada uma caracterização específica em que o alfabetizando surge como a pessoa que “has an independent self-concept and who can direct his or her own learning”; “has accumulated a reservoir of life experiences that is a rich resource for learning”; “has learning needs closely related to changing social roles”; “is problem-centered and interested in immediate application of knowledge”; “is motivated to learn by internal rather than external factors” (p. 5). Percebeu-se então que “a forma de orientar, conduzir, educar adultos, deveria ser diferente da educação de crianças, com formas e métodos próprios” isto porque se chegou à conclusão que “os adultos possuíam características que mudavam completamente a forma de ensinar e orientar o aprendizado” (Oliveira, 2012, p. 33). Surgiu então a necessidade de “proporcionar ao sujeito da aprendizagem condições para que ele desenvolva a capacidade de crítica a autocrítica” (Machado et al., 2010, p. 96).

Baseando todo o pensamento andragógico nestas cinco premissas já referidas anteriormente – 1) o adulto possui a capacidade de dirigir a sua própria aprendizagem; 2) ele acumulou experiências que são um valioso recurso para a aprendizagem; 3) possui necessidades de aprendizagem relacionadas com o seu papel social; 4) é o principal interessado na aplicação imediata das aprendizagens; 5) encontra-se motivado para aprender – Knowles propôs um modelo que implicava definir, implementar e avaliar as experiências educativas com adultos. Esse modelo andragógico salientava fatores fundamentais na educação de adultos: uma sala de trabalho onde fossem aceites, respeitados, apoiados e valorizados; uma relação de interajuda entre professores e estudantes; uma participação ativa ao longo de todo o seu processo de aprendizagem (Merriam, 2001).

O modelo andragógico defende que “o sujeito, independente da faixa etária, tem um importante papel na sua aprendizagem” (Machado et al., 2010, p. 91), sendo um dos principais objetivos o de construir “objetos de aprendizagem” que possam responder eficazmente às necessidades específicas de cada pessoa, consoante as suas necessidades e ambições. Como referem Machado et al. (2010, p. 96), a utilização destes objetos de aprendizagem surge no processo de alfabetização como a melhor forma de possibilitar ao adulto o desenvolvimento e aprimoramento das suas competências, quer a um nível pedagógico quer no campo pessoal.

Nesta lógica de que o adulto tem nas suas mãos todo o processo e o seu desenvolvimento enquanto aprendiz, o que é dado ao alfabetizando são apenas “orientações que gerem reflexões sobre o saber, considerando a capacidade do aluno a criar e gerar conhecimento no processo ensino aprendizagem”, tendo o adulto autonomia para construir o “seu conhecimento com liberdade” (Oliveira, 2012, p. 32). O adulto surge então como protagonista de todo o processo em que está envolvido, ele é a pessoa mais importante, e este facto é naturalmente bastante motivador e, conseqüentemente, gerador de autoestima, autonomia e aprendizagem.

No entanto, é importante salientar que em todo este processo, também o professor/orientador tem um papel fundamental. Ele surge como “facilitador”, “um agente de mudanças que apresenta informações através de práticas pedagógicas e cria ambientes adequados que propiciem o aprimoramento do conhecimento” (Machado et al., 2010, p. 93). Ele é a ponte entre o aprendiz e aquilo que ele quer atingir. É por este motivo fácil de perceber que quando a relação entre o ensinante e o aprendiz fica comprometida por algum motivo, todo o processo de ensino e de aprendizagem fica naturalmente debilitado, com prejuízo para ambas as partes. O educador tem assim de assumir o papel de “orientador, facilitador do conhecimento, ter flexibilidade, ter diálogo, criticidade e autonomia no ato de ensinar” (Oliveira, 2012, p. 40). Sobre o papel do ensinante, Paulo Freire defende o seguinte.

A responsabilidade ética, política e profissional do docente lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar a sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do docente. Formação que se funda na análise crítica da sua prática. (Freire, 1993, como citado em Oliveira, 2012, p. 39)

Práticas baseadas na evidência comprovam a eficácia de uma aprendizagem centrada no aprendiz e nas competências e habilidades adquiridas ao longo da vida. Pollio e Macgowan (2010) referem estas práticas como “practice-based learning (PBL)”, definidas como “an instructional method that encourages learners to apply critical thinking, problem-solving skills, and content knowledge to real-world problems and issues” (Levin, 2001, como citado em Pollio & Macgowan, 2010, p. 204). De uma forma sucinta, a aprendizagem andragógica é entendida como uma proposta que valoriza o aluno na sua cultura, nas suas experiências de vida e na sua fonte de conhecimento “trazendo estes elementos como prática pedagógica dos educadores, contribuindo para um fazer pedagógico mais crítico e consciente a uma proposta de educação contextualizada que respeita o aluno adulto enquanto sujeito e formador de conhecimento” (Oliveira, 2012, p. 32).

As vantagens relacionadas com esta perspectiva andragógica da aprendizagem serão explanadas no capítulo seguinte.

2.2 Quais as vantagens para o adulto?

Partindo da premissa que a andragogia é uma metodologia direcionada especificamente para o adulto numa lógica de “self-directed learning” (Merriam, 2001), importa salientar as principais vantagens que este tipo de ensino tem na aprendizagem e no dia-a-dia da pessoa adulta.

Ao estudar a forma como os adultos aprendem, a andragogia potencia uma aprendizagem mais contextualizada e enriquecedora, uma vez que atende a todas as especificidades da pessoa adulta que incluem “técnicas e metodologias adequadas para efetivar a aprendizagem” (Bellan, 2005; Cavalcanti, 1999, como citados em Machado et al., 2010, p. 93). Desta forma, a perspetiva andragógica defende uma educação centrada nas reais capacidades da pessoa, concretizada no desenvolvimento dos seus talentos, de forma a colocar o conhecimento de cada um ao serviço da sua construção pessoal (Machado et al., 2010, p. 90). Os autores esclarecem ainda que se utiliza “características presentes no adulto para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem” (p. 93).

As vantagens para o adulto são assim bastante evidentes. Não só beneficia de uma aprendizagem imediata e direcionada aos seus interesses como toda a sua experiência de vida é valorizada e potencializada (Bellan, 2005; Cavalcanti, 1999, como citados em Machado et al., 2010, p.93). O adulto tem a possibilidade de construir a sua aprendizagem e criar novas possibilidades para si e para a sua vida, sendo necessário que se criem “condições para que ele desenvolva a capacidade de crítica e autocrítica” (Machado et al., 2010, p. 96).

Nesta lógica, são várias as técnicas que auxiliam didaticamente todo o processo: “trabalhos de grupo, seminários, estudos de caso, dramatizações, autoavaliação e outras que estimulem a interação e debate em sala de aula” (Bellan, 2005; Cavalcanti, 1999, como citados em Machado et al., 2010, p.93). Ao educador cabe a tarefa de “criar o máximo de oportunidades de aprendizagem” (Machado et al., 2010, p. 90) para que o processo ocorra através de uma “investigação mental” e não apenas como “recepção passiva do conceito transmitido” (Oliveira, 2012, p. 34). O objetivo é o de incluir e respeitar o adulto, vendo “a sua leitura do mundo como ponte de libertação e autonomia de ser pensante” capaz de desenvolver o seu conhecimento” (Oliveira, 2012, p. 36).

3 Aprendizagem da linguagem escrita numa perspectiva andragógica

3.1 Aprendizagem da linguagem escrita no adulto

A aquisição da linguagem escrita “é um objetivo básico a ser alcançado na fase inicial de escolarização e dele depende o sucesso da aprendizagem escolar nas fases posteriores” (Maluf, Zanella & Pagnez, 2006, p. 68). Este processo de aprendizagem envolve questões básicas como o domínio do código alfabético mas também questões relacionadas com a sintaxe e outras de natureza literária (Maluf et al., 2006, p. 68).

Em Maluf et al. (2006) é elaborada uma análise da relação entre a linguagem escrita e a consciência linguística, entendida como “a habilidade de refletir sobre a linguagem falada” (Gombert, 1990; Maluf, 2003, como citados em Maluf et al., 2006, p. 68). Neste artigo é salientada a importância desta temática na área da psicologia e da educação, principalmente no que diz respeito às práticas de alfabetização. Apesar do artigo estar direcionado para a alfabetização de crianças, vários aspetos da aprendizagem escrita salientados pelas autoras são de extrema relevância para compreender de que forma todo o processo acontece também no adulto. Não há dúvidas que a aprendizagem da linguagem oral em nada tem a ver com a aprendizagem da linguagem escrita. Enquanto a primeira acontece naturalmente, a segunda requer uma intervenção “de natureza escolar” (Maluf et al., 2006, p. 68), necessitando para isso de um “ensino explícito” (Carvalho, 2011, p. 15). Assim, “a apropriação do sistema alfabético exige momentos sistemáticos de observação, de análise, de comparação da língua(gem) oral e escrita, momentos que podem ser considerados mais formais” (Silva, Costa & Rosa, 2011, p. 162).

Carvalho (2011) partilha da mesma opinião referindo que “este processo de aprendizagem exige tempo, treino e esforço, tanto por parte de quem aprende como pelo agente facilitador ou promotor desse processo” (p. 15). Isto significa que uma pessoa pode dominar a linguagem oral sem dominar a linguagem escrita, uma vez que o simples contacto com a escrita não é de todo suficiente para que o indivíduo adquira determinadas competências (Maluf et al., 2006). É nesta situação específica que se encontram muitos adultos em fase de

alfabetização, dominam a oralidade mas não a escrita. Mas mesmo no que concerne à oralidade, os aprendizes têm muito a ganhar com a alfabetização. Isto porque, como refere Moraes (2005) o aprendizado da escrita e da leitura melhora muito a oralidade, daí ser necessário a sua constante prática.

Carvalho (2011) refere ainda que é fundamental conhecer profundamente a realidade da pessoa para que se possa agir em conformidade com os seus desejos e dificuldades de forma adequada. A autora salienta aspetos relacionados com uma “avaliação rigorosa e eficaz que permita identificar quais os processos de leitura que estão comprometidos” (p. 16). O trabalho a desenvolver junto do adulto assenta nesta premissa, já referida em capítulos anteriores, a de que é fundamental conhecer profundamente a pessoa, as suas experiências e habilidades, as suas competências e principais dificuldades, valorizando-a. Galvão e Soares (2005) afirmam que “quando se considera que o adulto é produtor de saber e de cultura e que, mesmo não sabendo ler e escrever, estando inserido em práticas efetivas de letramento, o processo de alfabetização se torna muito mais significativo” (como citado em Santos, 2011, p. 81).

Vários autores que centram os seus estudos na aprendizagem da linguagem escrita no adulto referem com frequência **Paulo Freire** (1921-1997) e o seu método de alfabetização, dado que é considerado “o método que gera mais resultados em adultos” (Khatya Ayres de Godóy, coordenadora do programa Alfabetização Solidária da UNESP, como citado em Janes, 2011, p. 89).

Moraes (2005) refere que Freire considera nove pontos fundamentais na alfabetização de adultos: 1) “A alfabetização é um ato de conhecimento, um ato de criação, e não de memorização mecânica de letras e sílabas”; 2) “Os alfabetizandos devem ser desafiados a assumir o papel de sujeitos do processo de aprendizagem da escrita e da leitura”; 3) “O programa deve surgir da pesquisa do universo vocabular dos alfabetizandos, que nos dá igualmente o universo temático da área”; 4) “A compreensão da cultura como criação humana”; 5) “O diálogo como caminho de conhecimento deve caracterizar a prática da alfabetização”; 6) “As palavras geradoras são fonte de motivação porque lembram situações existenciais da realidade e da própria vida dos alfabetizandos”; 7) Jamais dicotomizar escrita de leitura. Não há uma sem a outra, e é fundamental

exercitar ambas sistematicamente”; 8) “Que se leve em consideração o que significa para um adulto de trinta, de quarenta anos, habituado com o peso do seu instrumento de trabalho, passar a manipular o lápis”; 9) “Considere-se, ainda, a insegurança do adulto iletrado, que se agrava se ele se sente tratado como criança”.

Para Freire todo o processo assenta nalgumas palavras de ordem como, “alfabetização”, “alfabetizando”, “palavras geradoras”, “cultura”, “diálogo”, este método assenta na importância de tornar a aprendizagem dotada de significado para o adulto.

Segundo Freire a iniciação na leitura e na escrita deve começar através do contacto com palavras dotadas de significado para o adulto – *palavras geradoras*. Para isso, é necessária uma fase de conhecimento da pessoa e da sua história de vida para que se perceba quais as palavras que mais utiliza no seu discurso e quais as que deseja aprender em primeiro lugar. Esta primeira fase tem como principal objetivo cativar e motivar o adulto para a sua aprendizagem. Todo o método desenvolve-se partindo destas palavras, sendo a partir delas que se potencia a aprendizagem da linguagem escrita e da leitura. Cada palavra geradora é trabalhada como um todo e só depois desconstruída silabicamente. Partindo das sílabas geradoras obtidas e através de sucessivas e diferentes junções, é então possível a descoberta de novas palavras. Estas palavras voltam a ser trabalhadas da mesma forma num ciclo sucessivo de descoberta de novas palavras.

Este processo, para além de acontecer segundo as características do adulto, permite que a aprendizagem da linguagem escrita e da leitura aconteça naturalmente, de uma forma muito prática e contextualizada. Santos (2011) afirma que “Paulo Freire proporcionou um dos poucos modelos práticos e emancipadores sobre o qual se pode desenvolver uma filosofia radical de alfabetização e da pedagogia” (p. 76). O método de Freire é assim utilizado em grande escala em inúmeros países, sempre adaptado à realidade de cada pessoa em situação de aprendizagem e ao meio cultural em que está inserida.

Um outro método utilizado na alfabetização de adultos é o método construtivista da psicóloga e pesquisadora argentina Emília Ferreiro, “que se

baseia nas fases de desenvolvimento da criança, de Piaget” (Janes, 2011, p. 89). Para Ferreiro (1985) é fundamental considerar “a escrita como representação da linguagem” e o aprendiz como “sujeito ativo que interage de forma produtiva com o objeto do seu conhecimento” (p. 7). O próprio Paulo Freire afirmou que “o seu método apresentaria diferenças se fosse elaborado após os estudos de Ferreiro” (Moacir Gadotti, diretor do Instituto Paulo Freire em São Paulo, como citado em Janes, 2011, p. 89).

No caso específico da pessoa adulta, métodos de alfabetização sintéticos ou alfabéticos – métodos que vão da análise das partes para o todo, métodos centrados na aprendizagem do alfabeto e na junção de letras para obter sílabas e só depois palavras – acabam por não ter grande interesse para este público-alvo, uma vez que são métodos ausentes de sentido e descontextualizados no dia-a-dia da pessoa adulta. Quer o método de Freire quer o de Ferreiro são métodos de natureza global, que partem da análise e do conhecimento do todo para depois analisar as partes. São assim métodos que cativam rapidamente as pessoas neles envolvidas dotando de sentido as aprendizagens efetuadas desde o início do processo.

Apesar de vários estudiosos se debruçarem sobre a alfabetização, em Maluf et al. (2006) é feita uma referência ao facto de serem ainda escassos os estudos realizados sobre esta temática, principalmente em crianças com deficiência e também em adultos. As autoras salientam que seria importante avançar nestas duas vertentes dada a importância de acompanhar educacionalmente as pessoas com necessidades especiais e ainda dado o número significativo de indivíduos que aprendem a ler e a escrever na idade adulta (p. 74). Só através de estudos práticos e da implementação de métodos de trabalho se conseguirá compreender melhor de que forma se processa a alfabetização neste público com características tão específicas de aprendizagem.

Sendo evidentes as vantagens da aprendizagem da linguagem escrita para o adulto numa lógica de conhecimento do código escrito, o capítulo que se segue aborda esta importância sobre o ponto de vista das Tecnologias da Informação e da Comunicação e da sua potencialidade enquanto instrumento de conhecimento e de ligação com o mundo.

3.2 O papel das Tecnologias da Informação e da Comunicação

Como referido nos capítulos anteriores a aprendizagem da linguagem escrita no adulto não só se concretiza de uma forma particular como depende inteiramente das suas vivências, experiências e motivações pessoais. É sabido que um aprendiz motivado é a ponte que o liga à aprendizagem. É nesta lógica que surgem as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), como veículo de motivação, empenho e de transmissão de conhecimento e saberes, uma ponte para o mundo.

No mundo atual, fala-se em analfabetismo tecnológico como o desconhecimento das tecnologias hoje à nossa disposição e que nos ligam ao mundo e aos outros. E nos dias que correm não só é importante a aprendizagem da leitura e da escrita como também é imperativo utilizar as tecnologias ao nosso dispor para essa aprendizagem. Isto porque estas ferramentas surgem como “atraentes” e pela sua “interatividade motivam mais o desafio e a aprendizagem” (Machado et al., 2010, p. 89). Segundo os mesmos autores, estas tecnologias “utilizadas adequadamente, tornam o ensino interessante, auxiliando no desenvolvimento da criatividade, curiosidade e comunicação” (p. 89).

Para além disso é reconhecido que a “alfabetização de homens e mulheres na sociedade atual está também relacionada com o que acontece no interior e exterior das salas de aula” (Ferreira, 2005, como citado em Santos, 2011, p. 74). Nesta medida, as tecnologias surgem como “espaço fértil de reflexão e de diálogo permanente com os domínios de problematização da cultura” (Santos, 2011, p. 74). É por isso fundamental que se integre a linguagem audiovisual com o intuito de refletir sobre o seu papel na prática educativa dos dias de hoje e de estabelecer “um diálogo com o contexto social” (Santos, 2011, p. 74) motivando assim os aprendizes.

É nesta lógica que surgem as TIC na alfabetização, com a intenção de motivar os alfabetizandos, de os aproximar da realidade em que estão inseridos e do mundo que os rodeia, criando “o máximo de oportunidades de aprendizagem a fim de se tornarem cidadãos mais participantes nesta sociedade da informação” (Machado et al., 2010, p. 90). Sobre esta panóplia de possibilidades, em Behar & cols. (2009) é feita referência à importância dos objetos de aprendizagem como

recursos interativos e dinâmicos que possibilitam que o professor abandone “o papel de transmissor de informação para desempenhar um papel de mediador da aprendizagem” (p. 18). Desta forma,

a educação deixa de ser uma mera aquisição de informações, para se transformar numa contínua formação, construção do conhecimento e desenvolvimento do ser humano, independentemente da idade ou formação, onde as possibilidades da sociedade e do ser humano como inacabados e inacabáveis devem ser considerados. (Morin, 1998, como citado em Machado et al., 2010, p. 96)

Estes novos objetos de aprendizagem surgem porque “o conceito de alfabetização não é fixo, mas uma construção histórica que muda conforme se alteram as exigências sociais e as tecnologias de produção de texto” (Emília Ferreiro, entrevista pessoal, outubro, 2006). A televisão, as máquinas automáticas e o computador fazem hoje parte do dia-a-dia da maioria das pessoas e são objetos valorizados, se não no interior das nossas casas sem dúvida no exterior em qualquer espaço público que utilizemos. É pois fundamental que as pessoas saibam utilizar minimamente estes objetos tecnológicos sob pena de serem privados das suas funcionalidades.

A televisão, uma das tecnologias mais utilizadas pela esmagadora maioria das pessoas, é um veículo de recolha de informação diária e constante, bem como uma fonte de entretenimento. É por este motivo um motor de aprendizagem que possibilita, entre outros processos, a leitura de imagens. Sobre este aspeto, Silva (1995) afirma que “precisamos aprender a ler essas imagens, essas formas culturais fascinantes e sedutoras cujo impacto massivo sobre as nossas vidas apenas começamos a compreender” (como citado em Santos, 2011, p. 81). A educação tem um papel fundamental neste processo, cabe-lhe prestar atenção a essa nova cultura, tentando desenvolver uma pedagogia crítica que esteja preocupada também com esta leitura de imagens proporcionada pela televisão (Silva, 1995, como citado em Santos, 2011, p. 82).

No caso específico dos computadores Emília Ferreiro (entrevista pessoal, outubro, 2006) afirma que estes “possuem mais atrativos, porque todos sabem que é um objeto muito valorizado socialmente e tem múltiplos usos possíveis”. Hoje em dia são objetos que promovem a aprendizagem motivando os aprendizes que se sentem valorizados e integrados. Por este motivo, “cada vez mais recursos didáticos para uso no computador vêm sendo desenvolvidos e publicados para serem agregados ao processo de aprendizagem, adaptando-se às diferentes necessidades” (Behar & cols., 2009, p. 18). É por isso inevitável que se conclua seguinte:

As tecnologias da informação e comunicação vêm forçando mudanças nos métodos de ensino. São mais atraentes, motivam mais a aprendizagem. Utilizadas adequadamente tornam o ensino interessante, estimulam a criatividade, a curiosidade e a comunicação. O que é importante ressaltar é que as ferramentas por si não ensinam, mas podem auxiliar, através da mediação (entre as novas tecnologias e as pessoas), os seus usuários na construção do conhecimento através da informação e comunicação. (Warschauer, 2003, como citado em Machado et al., 2010, p. 97)

Todas estas tecnologias são tão mais importantes pelo facto de, segundo Freire (como citado em Santos, 2011, p. 81), a alfabetização ser a consciência reflexiva da cultura. Desta forma surgem no campo educativo, não só pelas aprendizagens em si mas também pela motivação que trazem aos aprendizes adultos.

Esta importância será explanada no capítulo seguinte que se centra nos benefícios da aprendizagem da linguagem escrita no desenvolvimento humano do adulto.

3.3 Benefícios no processo de desenvolvimento humano

O adulto em situação de analfabetismo tem inúmeras formas de comunicar eficazmente com as pessoas que o rodeiam. Ele viveu grande parte da sua vida desconhecendo os meandros da linguagem escrita e desenvolveu outras formas de comunicação que lhe permitem estar em constante interação com o mundo. Vários autores consideram que o adulto não tem assim absoluta necessidade de dominar a linguagem escrita, não desfazendo as evidentes vantagens caso venha a dominar.

O que importa é considerar a aprendizagem da linguagem escrita como um acréscimo na vida do adulto e não como algo que vai substituir os conhecimentos que já possui. E esta aprendizagem é tão mais importante quanto maior for a preocupação em considerar a idade e o “nível de desenvolvimento em que ele se encontra”, isto porque, como já foi explanado em capítulos anteriores, “o ensino pode ser mais eficaz quando é delineado especificamente para cada aprendiz” (Machado et al., 2010, p.90). Para isso, é fundamental que os educadores “tenham conhecimento sobre as características biológicas, psicológicas e sociais específicas do ser humano em cada faixa etária e consequentemente na aprendizagem” (Machado et al., 2010, p. 90).

O domínio da linguagem oral é o ponto de partida para o domínio da linguagem escrita. É através desta ponte que o adulto se apercebe das vantagens de dominar ambas as linguagens uma vez que ambas lhe serão bastante úteis em várias e diferentes situações do seu dia-a-dia. Carvalho (2011) refere, em relação à linguagem escrita, que “não nos damos conta da sua presença constante de tal forma ela está subjacente na maioria das nossas atividades profissionais, culturais, interpessoais e até de lazer” (p. 15). A autora afirma, por este motivo, que a impossibilidade de ler, resultante da não aprendizagem do código escrito, acaba por comprometer bastante o nosso dia-a-dia, bem como a relação com o mundo social.

Assim, a aprendizagem da linguagem escrita e da leitura assume-se como mais-valia para o adulto uma vez que “é um instrumento de aquisição de saber, uma forma de comunicar, de partilhar informações, sentimentos e valores e é, em última instância, agente e promotora do desenvolvimento humano” (Carvalho,

2011, p. 15). A linguagem escrita surge na vida do adulto como um instrumento que vai interagir com tudo o que já existe de forma a potencializar novas e diferentes aprendizagens ao longo da vida (Fávero & Soares, 2001, p. 44). Dentro desta perspectiva de crescimento e de interação, “educar significa acreditar nas reais capacidades de cada ser humano e ajudá-los a desenvolverem seus talentos e ensiná-los a colocarem o conhecimento a serviço da sua construção pessoal” (Machado et al., 2010, p. 90).

Esta aprendizagem assume ainda particular importância no que diz respeito a fatores como a resiliência, a autoestima e o autoconceito, como também já foi referenciado anteriormente (1.1.3 - Motores de aprendizagem). Feinstein e Sabates (2007) referem que estes fatores, que são específicos de cada ser humano, estão intrinsecamente relacionados com as aprendizagens que o indivíduo vai realizando ao longo da vida.

Vaz Serra, Gonçalves e Firmino (1986) definem autoconceito como “a percepção que o indivíduo tem de si próprio” (p.103). A autoestima, definida por muitos autores como a componente avaliativa do autoconceito (Weiss, 1987; Pope et al., 1988, como citado em Lima, 2002), vai sofrendo “modificações ao longo do processo de desenvolvimento dos indivíduos”, alterações que podem ser favoráveis ou desfavoráveis, dependendo se a avaliação é positiva ou negativa (Vaz Serra, 1986, como citado em Lima, 2002, p.55). Esta avaliação que o indivíduo faz de si próprio está intimamente relacionada com as suas experiências e/ou vivências que vai experienciando ao longo da vida (Lima, 2002).

Desta forma, ambos os conceitos (autoestima e autoconceito) são componentes essenciais da autopercepção, “referindo-se o auto-conceito aos aspetos descritivos e a auto-estima aos aspetos avaliativos” (Lima, 2002, p.56). Rosenberg (1979) refere que, deste ponto de vista, estes não são constructos opostos mas complementares (como citado em Lima, 2002). Sobre esta relação são várias as visões que encontramos, no entanto, todos os autores são unânimes no que diz respeito à influência do meio social, das relações e ainda das aprendizagens que o indivíduo concretiza ao longo da sua vida (Lindeman, 1994, como citado em Lima, 2002, p.58).

De uma forma mais abrangente, Feinstein e Sabates (2007) referem que as vantagens da educação nos adultos são notórias uma vez que “has wider implications for the lives of individuals, families and society” (p. 3). Sobre esta vertente relacionada com a aprendizagem dos adultos, e no que se refere particularmente ao caso português, a Portaria nº 1100/2010 de 22 de Outubro salienta a necessidade de existir formação centrada no desenvolvimento de competências básicas no adulto com o objetivo de formar para a inclusão. Este tipo de formação surge então da necessidade de “criar estratégias formativas que possibilitem a esses adultos a aquisição das competências básicas de leitura, escrita, cálculo e uso de tecnologias de informação e comunicação (...) que conduzam à promoção da sua autonomia, autoaprendizagem e trabalho cooperativo” (Diário da República, 1ª Série – Nº 206 – 22 de Outubro de 2010, p. 4765).

É sobre a implementação desta formação num grupo de adultos que se dedicam os capítulos seguintes. O objetivo é o de confrontar a teoria até aqui esplanada com a prática formativa do dia-a-dia.

II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO / ESTÁGIO

4 Metodologia

4.1 Investigação em educação

O professor, ao questionar-se e ao questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialética de reflexão-ação-reflexão contínua e sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/atividades de aprendizagem que irá desenvolver, o que permite cientificar o seu ato educativo, ou seja, torná-lo mais informado, mais sistemático e mais rigoroso. (Sanches, 2005, p.130)

A investigação, principalmente a que é levada a cabo no campo da educação, deve compreender, por um lado, o desenvolvimento do conhecimento geral sobre uma determinada temática, e por outro, a obtenção de resultados práticos com vista à melhoria de estratégias de intervenção. Estas duas modalidades – fundamental e aplicada – complementam-se com “o objetivo final de melhorar a vida das pessoas, através das mudanças a realizar” (Sanches, 2005, p. 128). A investigação em educação torna-se ainda mais necessária quando não se procura apenas o desenvolvimento pedagógico mas também a melhoria da qualidade de vida dos aprendizes, o seu desenvolvimento humano e relacional e ainda a sua integração social.

É evidente que a investigação é tão mais importante quanto maior for o interesse do professor pela diversidade do seu grupo e pelas suas potencialidades. Isto porque “o professor, se é sensível à diversidade da classe e se acredita que esta diversidade é um potencial a explorar, tem necessidade de conhecer os seus alunos, do ponto de vista pessoal e «socioantropológico» (Cortesão & Stoer, 1997, como citado em Sanches, 2005, p. 132). Este conhecimento é possível através de uma recolha de dados sobre as

características sociais e culturais do grupo que permitirá ao professor trabalhar partindo delas. Esta vertente é sempre de extrema relevância, a adequação de todo o processo de ensino e de aprendizagem às especificidades do grupo, às suas ambições, às experiências de vida, às particularidades que o tornam único.

Para além deste saber relacionado com as especificidades do grupo, o professor tem ainda necessidade de um “saber pedagógico” (Cortesão, 2003, como citado em Sanches, 2005, p. 132). Este saber pedagógico vai permitir a adequação de estratégias de trabalho às “características, interesses, saberes e problemas dos alunos” (Sanches, 2005, p. 132). É um saber que permite que todas as estratégias sejam estudadas e adequadas com o principal objetivo de concretizar uma aprendizagem com sucesso e contextualizada no vida e no dia-a-dia do aprendiz.

Vários autores defendem uma maneira de agir por parte do professor semelhante a estas premissas: o professor numa lógica de investigação-ação, o professor reflexivo (Zeichner, 1993), o professor como investigador na sua sala de aula (Estrela, 1986; Teodoro, 2001, como citados em Sanches, 2005, p. 132). Sanches (2005) refere que este tipo de investigação desencadeia atitudes reflexivas e críticas sobre o ensino e sobre o processo de aprendizagem. O objetivo é a promoção de uma educação cada vez mais inclusiva, possível de alcançar através de “trabalho cooperativo, intervenção em parceria, aprendizagem com os pares, agrupamento heterogéneo e ensino efetivo” (estratégias sugeridas pela Agência Europeia para o desenvolvimento da educação das pessoas com necessidades educativas especiais, Sanches, 2005, p. 132).

É tendo por base estas premissas sobre a investigação no campo educativo, que este projeto se desenvolve. Primeiro numa lógica de entendimento de um grupo com características específicas de aprendizagem, e depois baseando todo o projeto num saber pedagógico relacionado com a particularidade da temática em estudo. Este é pois um projeto baseado em todas as estratégias referenciadas anteriormente e com o principal objetivo de compreender de que forma o desenvolvimento da linguagem escrita no adulto influencia o seu processo de desenvolvimento humano.

4.2 População e seleção da amostra

A população em estudo refere-se aos indivíduos com idade igual ou superior a 18 anos que não tenham frequentado o 1º Ciclo do Ensino Básico ou equivalente ou que, tendo frequentado o 1º Ciclo do Ensino Básico, não demonstrem possuir competências básicas de leitura, escrita e cálculo (conforme referência em Diário da República, 1ª Série – Nº 206 – 22 de Outubro de 2010. Portaria nº 1100/2010 de 22 de Outubro).

No que diz respeito à amostra, este estudo foi concretizado no âmbito da Formação para a Inclusão (Formação em Competências Básicas), promovida pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (Centro de Formação de Aveiro) e desenvolvida na cidade de Ovar, num grupo de quinze formandos adultos com características específicas de aprendizagem, principalmente no que concerne ao domínio do código escrito. Deste grupo, fui formadora ao longo dos dois meses a que se refere a formação descrita.

O grupo de quinze formandos, constituído por oito homens e sete mulheres (ver gráfico 1), possuía idades compreendidas entre os trinta e oito e os sessenta anos de idade (ver gráfico 2).

Gráfico 1: Sexo

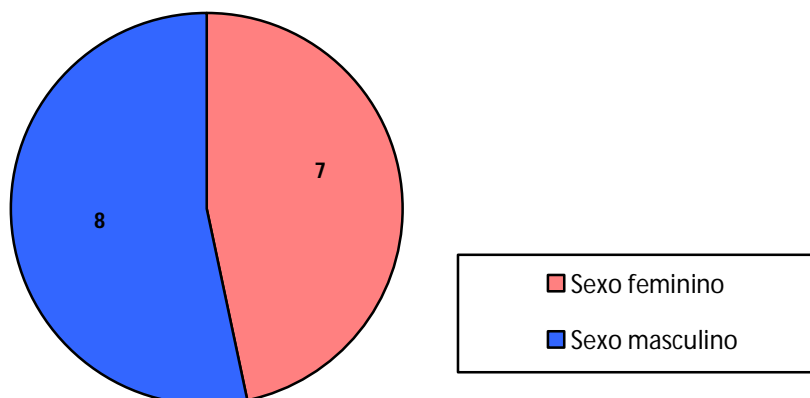
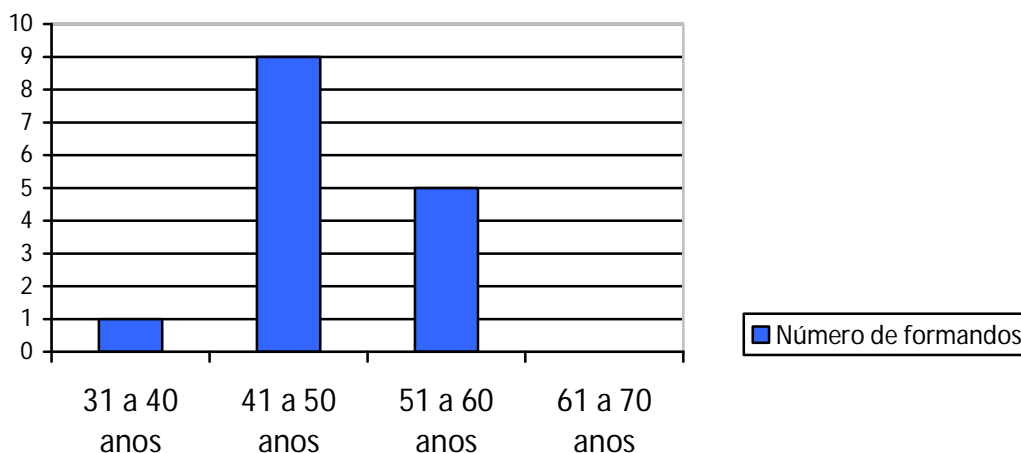
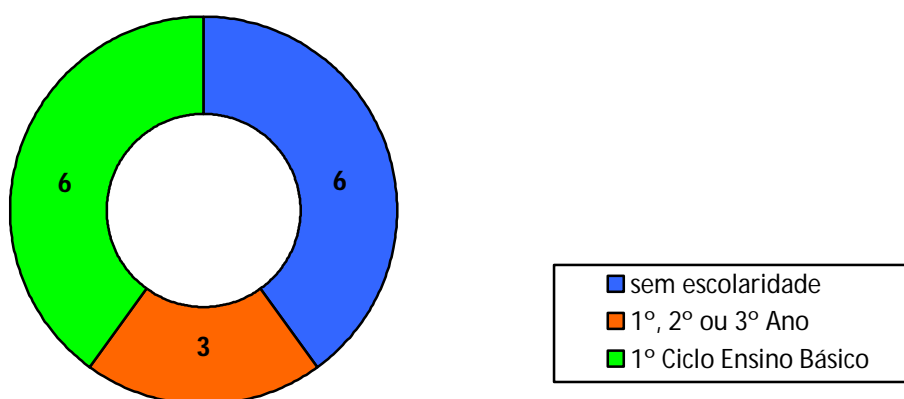


Gráfico 2: Idade dos formandos



De todo o grupo, seis formandos frequentaram o 1º Ciclo do Ensino Básico completo, revelando no entanto várias dificuldades ao nível da leitura e linguagem escrita. Outros seis formandos admitiram não possuir qualquer equivalência escolar afirmando não saber ler nem escrever. Os restantes três formandos frequentaram o 1º Ciclo do Ensino Básico nos seus níveis mais elementares (primeira, segunda e terceira classe), possuindo níveis de literacia deficitários (ver gráfico 3).

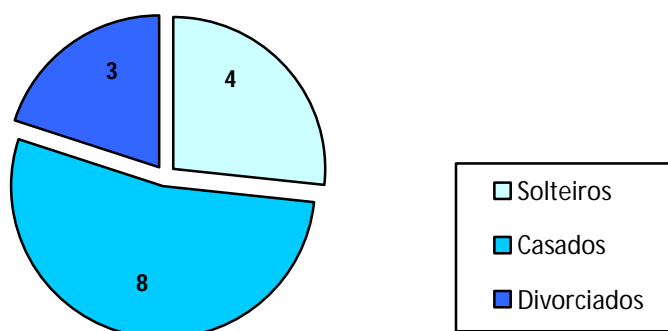
Gráfico 3: Escolaridade dos formandos



A maioria dos formandos possuía residência em Ovar (sete formandos), local onde decorreu a formação, outros em Válega (três formandos), Esmoriz (dois formandos), S. João de Ovar (dois formandos) e Arada (um formando). No que concerne à situação familiar: oito formandos casados; quatro formandos

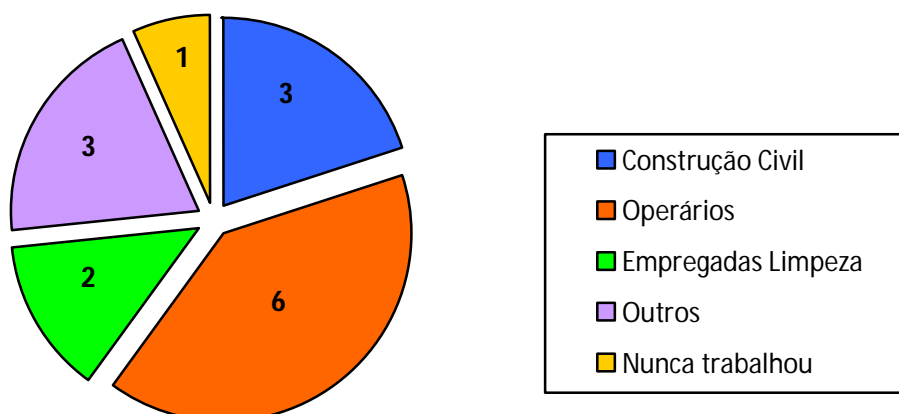
solteiros (dois a viverem sozinhos e dois a viverem com a mãe); três formandos divorciados (ver gráfico 4). Dos quinze, apenas quatro formandos não têm filhos. O número de filhos varia entre um e seis.

Gráfico 4: Situação familiar



Todos os formandos se encontravam numa situação de desemprego à data da formação em questão. Das profissões já realizadas pelos formandos destacam-se as seguintes: servente na área da construção civil; operário indiferenciado (indústrias de calçado, madeira, cortiça); pedreiro; condutor empilhador; empregada de limpeza; auxiliar em escola. Apenas uma formanda afirmou nunca ter trabalhado por conta de outrem (ver gráfico 5).

Gráfico 5: Profissões já exercidas pelos formandos



O processo de investigação decorreu num período de aproximadamente dois meses, num total de trezentas horas de formação.

4.3 Formulação de hipóteses e questões investigativas

Tendo por base a investigação levada a cabo sobre a alfabetização de adultos no que diz respeito, especificamente, à aprendizagem da linguagem escrita e aos seus benefícios no desenvolvimento humano do adulto, foram colocadas as seguintes questões investigativas:

- (1)** Em que medida é importante, para este grupo de adultos, a aprendizagem da linguagem escrita no seu desenvolvimento humano?
- (2)** Quais os indicadores de impacto da aprendizagem da linguagem escrita, neste grupo de adultos, ao nível da sua autoestima?
- (3)** A abordagem andragógica, como metodologia educativa, será efetivamente uma mais-valia para este grupo de adultos?

Assim, tendo por base a questão principal do estudo e as questões investigativas, consideraram-se as seguintes hipóteses:

- (a)** A aprendizagem da linguagem escrita promove o desenvolvimento humano do adulto.
- (b)** A aprendizagem da linguagem escrita influencia positivamente a autoestima do adulto.
- (c)** O modelo andragógico é uma metodologia educativa eficaz na aprendizagem da linguagem escrita no adulto.

4.4 Escolha dos instrumentos e recolha de dados

Com o objetivo de ir ao encontro do problema inicial – *Será que a aprendizagem da linguagem escrita no adulto tem influência no seu desenvolvimento humano?* – e de responder às questões de investigação, foram utilizados vários instrumentos de avaliação, alguns a ser utilizados no início e no final da formação, outros de utilização constante ao longo do processo.

Para aferir em que medida foi importante, para este grupo de adultos, a aprendizagem da linguagem escrita no seu desenvolvimento humano, utilizou-se um tipo de observação naturalista realizada diariamente em contexto de formação. O objetivo deste tipo de observação é o de compreender de que forma as aprendizagens realizadas ao longo das sessões influenciaram positivamente os seus comportamentos, as relações entre os formandos e a forma como encararam todo o seu processo de aprendizagem.

Com o objetivo de descobrir quais os indicadores de impacto da aprendizagem da linguagem escrita, neste grupo de adultos, ao nível da sua autoestima, foi utilizada a *Rosenberg Self Esteem Scale* (RSE; Rosenberg, 1965 in Lima, 2002). Esta escala foi desenvolvida por Morris Rosenberg, para avaliar a autoestima global, e foi traduzida no nosso país por Abrantes (1998), tendo sido já utilizada por diversos autores (Lima, 2002, p. 73). Trata-se de um instrumento que parte da definição de autoestima como sendo “uma atitude positiva ou negativa relativamente a um objeto particular, a saber, o self” (Rosenberg, 1965, como citado em Santos, 2008, para. 2). Blascovich e Tomaka (1991) referem sobre esta escala que “its ease of administration, scoring, and brevity underlie our recommendation for the use of the scale as a straightforward estimate of positive or negative feelings about the self” (p. 123).

É uma escala constituída por dez itens, dos quais cinco apresentam indicadores positivos e cinco apresentam indicadores negativos, existindo para cada um dos itens quatro possibilidades de resposta: 1 – concordo plenamente; 2 – concordo; 3 – discordo; 4 – discordo plenamente. Os indicadores positivos e negativos são apresentados alternadamente. A conversão dos itens é feita da seguinte forma: nas afirmações negativas, as respostas 1 e 2 são convertidas no algarismo 1 (autoestima baixa) e as respostas 3 e 4 no algarismo 2 (autoestima

elevada); nas afirmações positivas, as respostas 3 e 4 são convertidas no algarismo 1 (autoestima baixa) e as respostas 1 e 2 são convertidas no algarismo 2 (autoestima elevada). Depois de efetuada a conversão dos itens, os resultados serão interpretados no sentido da autoestima: quanto mais elevados os resultados maior será a autoestima dos indivíduos (Lima, 2002). A escolha desta escala deveu-se ao facto de ser um instrumento largamente referido em estudos desenvolvidos sobre autoestima, sendo considerada “um dos melhores instrumentos para avaliar a autoestima global” (Sonstroem & Potts, 1996, como citado em Lima, 2002, p. 94) e ainda devido a algumas das suas características como, o número reduzido de itens, a simplicidade da linguagem e a facilidade e a brevidade de aplicação (Santos, 2008).

Para perceber de que forma a abordagem andragógica, como metodologia educativa, foi efetivamente uma mais-valia para este grupo de adultos, foram avaliadas todas as atividades, trabalhos e tarefas desenvolvidas ao longo das sessões de trabalho que digam respeito ao desenvolvimento de competências de leitura e escrita. Todas as sessões foram implementadas tendo por base o modelo andragógico pelo que, o seu impacto no grupo e nas suas aprendizagens será um fator importante na avaliação deste item.

No final do processo foi ainda passado ao grupo de formandos um inquérito por questionário com o objetivo de perceber de uma forma estruturada o impacto da formação em diversos níveis da sua vida, bem como a importância do modelo andragógico neste tipo de formação. É um questionário constituído por sete afirmações, pensadas partindo da fundamentação teórica sobre a temática, sobre as quais o formando deve demonstrar o seu grau de concordância numa escala de 1 a 5 (formato típico de um item Likert), em que o número 1 significa a não concordância total e o número 5 a concordância total.

Após o final da formação foram ainda realizadas entrevistas com perguntas simples e diretas aos seis formandos que, aquando o início da formação, não sabiam ler nem escrever, uma vez que sobre eles recai, de uma forma mais direta, o estudo em causa.

Sendo este tipo de investigação aplicada e de natureza qualitativa, ela é entendida como um tipo de investigação “na qual o investigador se envolve

ativamente” (Bogdan & Biklen, 1994, como citado em Sanches, 2005, p. 128), numa lógica de “professor investigador” (Estrela, 1986; Teodoro, 2001, como citados em Sanches, 2005, p. 132). Só desta forma a investigação ocorre num contexto efetivamente real, numa “transformação controlada e direta” (Dewey, 1938, como citado em Sanches, 2005, p. 129). Neste tipo de estudo, principalmente sendo realizado num grupo de adultos com características muito específicas, a observação direta e diária por parte do “professor investigador” é um fator avaliativo importante no que diz respeito à percepção da importância desta formação, baseada numa metodologia andragógica, nas suas vidas e no seu dia-a-dia.

5 Dados resultantes da intervenção: apresentação e análise

5.1 Observação naturalista

Como foi referido anteriormente, este tipo de observação permite avaliar, diariamente e em contexto de formação, o impacto das atividades realizadas e das estratégias de trabalho adotadas.

Apesar de não ser uma medição exata nem concreta, a observação naturalista permite-nos concluir sobre a importância da aprendizagem na vida dos adultos, bem como sobre a sua influência nos comportamentos e nas relações que estabelecem no dia-a-dia.

O grupo, constituído por quinze adultos com as características já esplanadas anteriormente, não se conhecia antes do primeiro contacto levado a cabo pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional no sentido de dar seguimento a esta formação. Desta forma, é fácil perceber que os primeiros dias foram de adaptação, não só aos espaços, aos horários, às atividades, mas também às pessoas que, de desconhecidas, passaram a fazer parte das suas vidas sete horas por dia, cinco dias por semana.

Nesta fase, o papel do formador é fundamental. É ele o mediador que vai servir de elo de ligação entre todas as partes e fazer com que estes primeiros dias decorram naturalmente para que a sensação de insegurança e receio por parte dos formandos se vá desvanecendo. Apesar de serem já adultos, os formandos não deixam de experienciar algum receio quando iniciam uma formação. É uma mudança muito significativa na sua vida que faz com que modifiquem hábitos e costumes do seu dia-a-dia e que os impele a relacionarem-se com pessoas que a princípio desconhecem.

Com este grupo de adultos a adaptação foi acontecendo naturalmente à medida que os dias foram passando. Muitos deles descobriram interesses em comum logo no primeiro dia e estabeleceram afinidades muito rapidamente. Também se verificou desde o início um sentimento de interajuda e de grupo muito forte. Sendo pessoas diferentes, possuíam naturalmente competências e dificuldades distintas em diversas áreas. Desde logo o grupo conseguiu trabalhar em conjunto de forma a partilharem competências ajudando os colegas nas suas

dificuldades, sem que nenhum membro ficasse para trás. Este facto foi, sem qualquer dúvida, a maior das mais-valias. Para o formador, ter um grupo que se ajuda e se complementa é fundamental. Desta forma, sempre que o formador não consegue chegar a todos os formandos sabe de antemão que eles se ajudam uns aos outros. Assim, todas as atividades e tarefas realizam-se eficazmente sem prejuízo para nenhuma das partes e todos os intervenientes se sentem úteis no seu grupo.

Um outro fator relevante foi o facto de os formandos verem valorizadas as suas experiências de vida, quer as profissionais quer as pessoais. É fácil perceber que o grupo se mantém mais interessado e empenhado se encontrar sentido nas aprendizagens que vai concretizando e se sentir que a sua experiência, as suas aptidões e os seus saberes são importantes para as novas descobertas que realiza diariamente. Este acaba por ser, sem dúvida, o principal catalisador de todo o processo.

Não menos importante é o reforço positivo. Reforçar positivamente funciona como catalisador para o sucesso de novas atividades, principalmente quando o público-alvo não está muito seguro nem confiante nas novas tarefas que realiza. Uma das características mais evidenciadas nestes grupos é a sensação de insegurança, o receio de falhar e de ser repreendido, a fraca autoestima e a falta de confiança. Se com qualquer aprendiz é fundamental reforçar as pequenas vitórias, neste tipo de grupo essa necessidade é acrescida e não pode ser desvalorizada sob pena de perdermos o grupo para o receio de falhar.

Através da observação naturalista foi ainda possível perceber a importância que teve para este grupo o trabalho com os computadores. A esmagadora maioria dos formandos nunca tinha tido contacto com o computador e a primeira vez que tiveram, já em contexto de formação, revelou-se uma descoberta maravilhosa para eles. O receio de mexer e de estragar alguma coisa foi superado ao longo das sessões e as aprendizagens relacionadas com esta tecnologia foram acontecendo muito naturalmente à medida que iam surgindo dúvidas e curiosidades. Também nesta área o trabalho em grupo foi fundamental, principalmente nas primeiras sessões em que muitos formandos se sentiam ainda

receosos em relação ao computador. O trabalho desenvolvido ao longo da formação nesta área das tecnologias da informação e da comunicação foi uma mais-valia para o grupo e para cada um dos formandos, potenciando novas aprendizagens, maior confiança e autonomia e um acréscimo na autoestima e autoconfiança.

Uma outra vertente que foi possível observar ao longo da formação foi a relacionada especificamente com o objetivo deste projeto e que teve a ver com a aprendizagem da linguagem escrita pelos formandos que, à data do início da formação, não sabiam ler nem escrever. Dos quinze formandos, apenas seis se encontravam nesta situação. Aprender a ler e a escrever era para estes adultos um objetivo quase inatingível. A maioria, senão todos, já tinha perdido a esperança de conseguir adquirir estas competências que julgavam perdidas na infância.

Os primeiros dias foram de dúvidas e incertezas. Nesta situação específica, o trabalho do formador é de extrema relevância. É sobre ele que recai a responsabilidade de eliminar o fosso que existe entre o adulto e a aprendizagem. Descobrir as competências de cada pessoa, sobrevalorizá-las e partir delas para o desenvolvimento de novas competências é um trabalho que requer paciência, empenho e dedicação de ambas as partes. Este trabalho é muitas vezes dificultado pela fraca autoestima, pelo receio de falhar e muitas vezes pela vergonha que estas pessoas sentem por não possuir ainda competências de leitura e de escrita. É por este motivo que o primeiro passo é sempre o de descobrir as suas competências, os seus saberes, as suas aptidões. Aumentar a confiança e a autoestima foi então o caminho encontrado para trabalhar com estas pessoas.

Ultrapassados os receios iniciais a fase seguinte foi a de perceber qual a melhor estratégia para trabalhar com cada um dos formandos. Sendo pessoas diferentes, com experiências de vida diferentes, é perceptível que o trabalho a desenvolver com cada um tivesse de ser adaptado às suas características específicas. A motivação foi o fator comum a todos, motivação trabalhada individualmente e em grupo, explorando todas as vantagens e mais-valias que buscariam na leitura e na escrita para o seu dia-a-dia. Em alguns dos formandos

a motivação já existia, precisou apenas de ser encontrada. Noutros teve de ser trabalhada e desenvolvida ao longo das sessões. A estas pequenas vitórias foram se juntando outras. A primeira palavra reconhecida, os primeiros sons traduzidos, a descoberta do aspeto dos nomes já tão familiares na oralidade. A cada dia uma nova aprendizagem, um novo desafio ultrapassado com sucesso, a motivação acrescida e a vontade de saber cada vez mais.

Não foi um trabalho fácil nem simples. E certamente não terminou com a formação. Sem o apoio do formador e dos colegas, a motivação e o empenho terão de ser suficientes para que a aprendizagem continue a acontecer no dia-a-dia destas pessoas. E não tenho dúvidas que serão.

5.2 Escala de autoestima (*Rosenberg Self Esteem Scale*)

Como já foi referido, com o objetivo de aferir níveis de autoestima antes e após a formação, foi passada uma escala a cada um dos formandos nos dois momentos de avaliação: antes do início da formação e após o final da formação.

A escala utilizada foi a *Rosenberg Self Esteem Scale* (RSE; Rosenberg, 1965 in Lima, 2002), escala constituída por dez itens, cada um com quatro possibilidades de resposta.

Para análise dos resultados foram traduzidas as respostas numéricas através de uma conversão dos itens de resposta, de acordo com o indicado no ponto 4.4 relativo à escolha dos instrumentos e recolha dos dados.

FASE I

Assim, e no que diz respeito à primeira fase de avaliação (antes do início da formação), foram obtidos os seguintes resultados nas escalas passadas aos quinze formandos (ver tabela 1).

Tabela 1: Avaliação da Escala de Autoestima (fase I) – respostas

Item um	Item dois	Item três	Item quatro	Item cinco	Item seis	Item sete	Item oito	Item nove	Item dez
1	3	3	2	4	1	4	3	4	1
1	3	1	1	4	4	4	4	4	1
2	3	1	4	1	1	3	1	4	1
1	1	2	2	1	1	1	1	2	1
1	3	2	1	3	3	1	2	3	2
2	2	3	2	2	2	3	2	2	2
1	4	1	1	2	4	1	3	3	1
2	3	1	2	3	3	2	2	3	2
4	2	4	4	2	2	3	2	2	3
1	1	2	2	2	2	3	2	2	2
4	1	4	2	2	1	3	2	2	3
2	2	3	3	2	2	3	2	2	2
4	2	3	3	3	2	3	2	2	3
2	2	2	2	3	2	2	3	3	3
3	3	3	3	2	2	3	3	3	2

Após a análise dos resultados, estes foram convertidos da seguinte forma: nas afirmações negativas, as respostas 1 e 2 são convertidas no algarismo 1 (autoestima baixa) e as respostas 3 e 4 no algarismo 2 (autoestima elevada); nas afirmações positivas, as respostas 3 e 4 são convertidas no algarismo 1 (autoestima baixa) e as respostas 1 e 2 são convertidas no algarismo 2 (autoestima elevada). Depois de efetuada a conversão dos itens, os resultados serão interpretados no sentido da autoestima, ou seja, quanto mais elevados os resultados maior será a autoestima dos indivíduos.

Desta forma, e ainda no que concerne à primeira fase de avaliação, chegou-se ao seguinte resultado de autoestima (ver tabela 2).

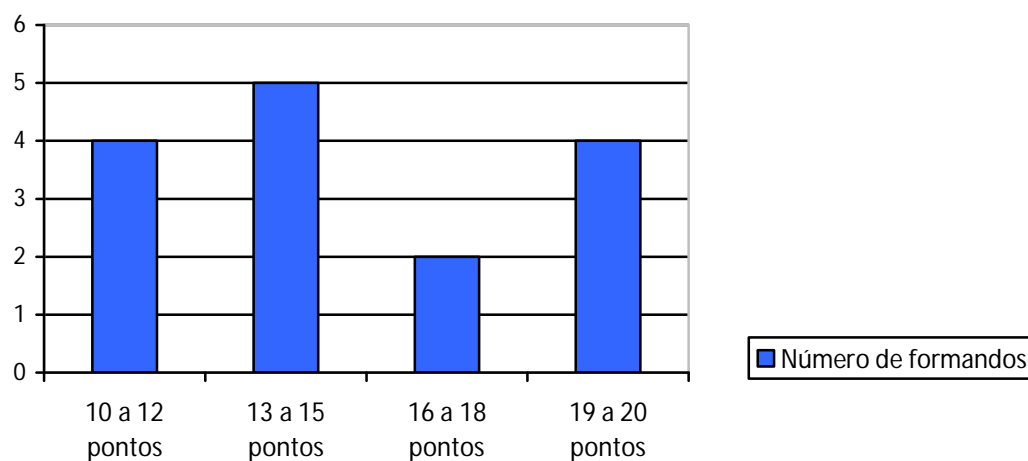
Tabela 2: Avaliação da Escala de Autoestima (fase I) – resultados

Item um	Item dois	Item três	Item quatro	Item cinco	Item seis	Item sete	Item oito	Item nove	Item dez	TOTAL em 20
2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	17
2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	19
2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	15
2	1	2	2	1	1	2	1	1	2	15
2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	19
2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	13
2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	19
2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	19
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
2	1	2	2	1	1	1	1	1	2	14
1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	11
2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	12
1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	11
2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	17
1	2	1	1	1	1	1	2	2	2	14
										225

Nesta primeira fase de avaliação, conclui-se que a autoestima de cada formando varia entre 10 e 19 pontos (em 20 possíveis), num total de 225 pontos (em 300 possíveis) de autoestima geral do grupo.

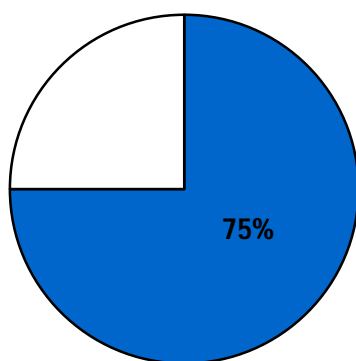
Ainda em relação a esta primeira avaliação da autoestima dos formandos, e numa perspetiva de análise dos seus níveis de autoestima aquando o início da formação, concluiu-se que a maioria dos formandos possuía níveis de autoestima entre os 10 (valor mínimo) e os 15 pontos, como se pode ver através do gráfico seguinte.

Gráfico 6: Níveis de auto estima - fase I



No que diz respeito à autoestima geral, o grupo revelou um total de 225 pontos (em 300 pontos possíveis), o que se traduz numa autoestima de 75% (ver gráfico 7).

Gráfico 7: Autoestima geral do grupo - fase I



FASE II

A mesma escala de autoestima foi passada novamente aos quinze formandos após o final da formação.

Nesta segunda fase de avaliação, foram obtidos os seguintes resultados (ver tabela 3).

Tabela 3: Avaliação da Escala de Autoestima (fase II) – respostas

Item um	Item dois	Item três	Item quatro	Item cinco	Item seis	Item sete	Item oito	Item nove	Item dez
1	1	1	4	4	4	1	4	4	1
1	4	4	4	4	1	4	4	4	1
1	1	1	1	4	4	1	4	4	1
1	1	1	1	4	4	1	4	4	1
1	2	1	2	4	3	1	4	4	1
1	2	1	2	4	4	1	4	4	1
2	4	2	1	4	3	1	4	4	1
1	4	1	1	4	4	1	4	4	1
2	4	2	1	4	4	1	4	4	1
1	4	1	1	4	4	1	4	4	1
1	3	1	1	1	3	1	1	4	1
1	4	1	4	1	1	1	4	4	1
1	4	1	1	4	4	1	4	4	1
1	4	1	1	4	4	1	4	4	1
1	4	1	1	4	4	1	4	4	1

À semelhança do processo realizado na primeira fase, os resultados foram convertidos para que se pudesse avaliar o nível de auto estima dos formandos com base nas suas respostas aos dez itens presentes na escala.

Assim, e após realizada a conversão dos itens (já especificada anteriormente), foram obtidos os seguintes resultados (ver tabela 4).

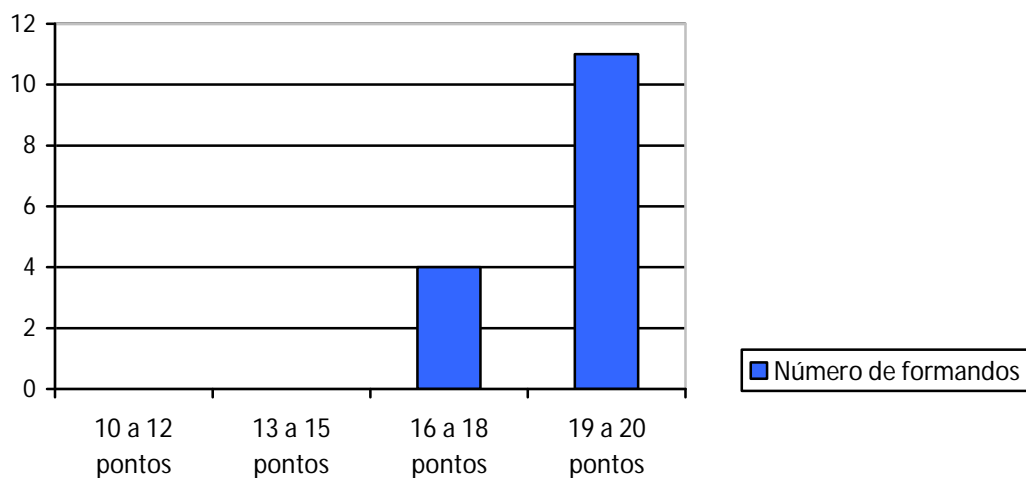
Tabela 4: Avaliação da Escala de Autoestima (fase II) – resultados

Item um	Item dois	Item três	Item quatro	Item cinco	Item seis	Item sete	Item oito	Item nove	Item dez	TOTAL em 20
2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	18
2	2	1	1	2	1	1	2	2	2	16
2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	19
2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	19
2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	19
2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	19
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	18
2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	17
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
										285

Nesta segunda fase de avaliação conclui-se que a autoestima de cada formando varia entre 16 e 20 pontos (em 20 possíveis), num total de 285 pontos (em 300 possíveis) de autoestima geral do grupo.

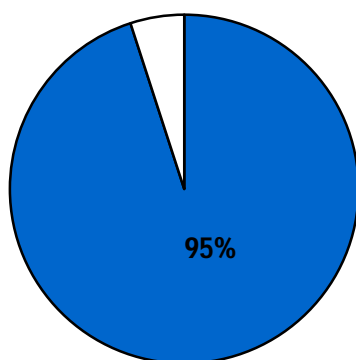
Ainda em relação a esta segunda avaliação da autoestima, concluiu-se que todos os formandos possuíam níveis de auto estima acima dos 16 pontos, sendo que a maioria revelou níveis de autoestima entre os 19 e os 20 pontos (valor máximo), como se pode ver através do gráfico seguinte (gráfico 8).

Gráfico 8: Níveis de autoestima - fase II



No que diz respeito à autoestima geral, o grupo revelou um total de 285 pontos (em 300 pontos possíveis), o que se traduz numa autoestima de 95% (ver gráfico 9).

Gráfico 9: Autoestima geral do grupo - fase II



Em termos comparativos, entre o início e o final da formação, verificou-se um acréscimo de 20% na autoestima geral do grupo.

5.3 Atividades, trabalhos e tarefas

Nesta fase de apresentação de resultados relacionados com as atividades, trabalhos e tarefas desempenhadas pelos formandos na formação, é importante referir que as situações de aprendizagem foram uma constante ao longo das sessões. Estas situações foram concretizadas em fichas de trabalho, tarefas práticas, trabalhos em grupo e a pares, diálogos, visualização de imagens, leitura de revistas, livros e jornais, trabalho nos computadores.

A forma de trabalhar com estes grupos de adultos varia sempre com as características do grupo e dos formandos que o constituem. É necessário que o formador se adapte ao grupo e não o contrário. Conhecer o grupo é a primeira fase e sem ela todo o trabalho será com toda a certeza em vão. Por este motivo, as sessões de trabalho não podem ser planeadas antes de se conhecerem as ambições, curiosidades, interesses e competências dos protagonistas da formação. Cada sessão dependerá da anterior e terá consequências para a seguinte. E nenhum plano pode estar fechado ao imprevisto.

O que se seguem são algumas imagens captadas em contexto de formação. Não pretendem em si mesmas ser mais do que o reflexo do que se tem vindo a explicar neste capítulo, concretizando os objetivos deste tipo de formação.

Imagem 1: Disposição de mesas para trabalho em grupo



Imagem 2: Trabalho em grupo



Imagem 3: Trabalho em grupo com computador



Imagem 4: Trabalho individual com computador



Imagem 5: Trabalho a pares



Imagem 6: Trabalho prático sobre medições



Imagem 7: Trabalhos realizados pelos formandos

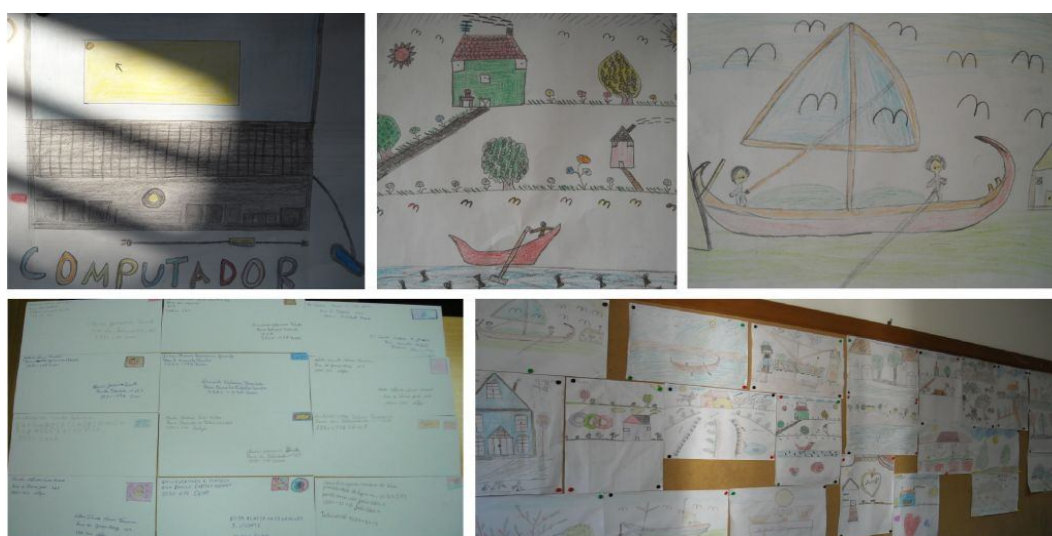


Imagem 8:

Frases recolhidas de um pequeno texto escrito pelos formandos sobre a formação

Esta massa formação temos quinze colegas todos trabalham à par um dos outros e temos aprender a escrever e a ler hantar.

Eu quando fono a formação para aprender a escrever a ler.

Eu na formação tenho aprendido a lembrar como se escreve muito palavras.

A formação na minha opinião, faz muito bem a quem está em casa. Ajuda as pessoas a ter mais conhecimento.

Eu gosto muito desta formação, pois gostei muito de aprender a trabalhar com o computador e outras coisas como escrever e ler. Gosto muito da minha professora e da simpatia tem paciência

É muito bom andar na formação porque eu aprendi coisas que já tinha esquecido do tempo da escola.

Eu quando fui à formação eu ganhei amizade com meus colegas.

Esta formação que frequente tenho

Eu gosto muito esta formação. faz muito bem a quem está em casa: para a ler e a escrever

5.4 Inquérito por questionário

O inquérito por questionário realizou-se no final da formação com o intuito de perceber o real impacto da formação na vida das pessoas nela envolvidas.

Este questionário, constituído por sete afirmações, foi pensado com base na fundamentação teórica sobre a aprendizagem na vida adulta.

As afirmações presentes no inquérito foram as seguintes:

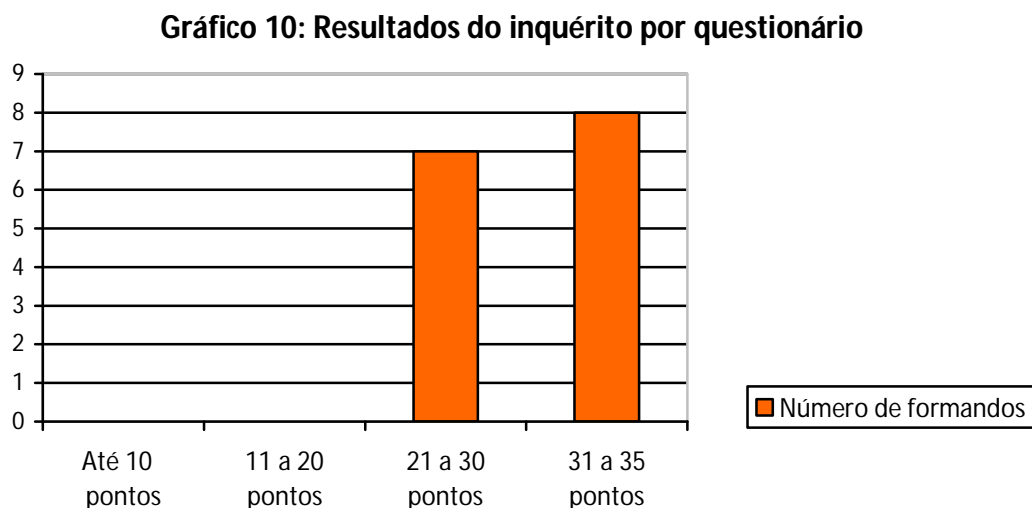
- Afirmação 1 → Esta formação foi importante para a minha vida.
- Afirmação 2 → Sinto que o que aprendi me vai ser útil.
- Afirmação 3 → A relação com os colegas foi uma mais-valia.
- Afirmação 4 → Para mim foi importante trabalhar com o computador.
- Afirmação 5 → A minha opinião e experiência foram tidas em conta.
- Afirmação 6 → A formadora valorizou os meus conhecimentos.
- Afirmação 7 → Sinto que sou mais autónomo(a).

Para cada afirmação o formando demonstrou o seu grau de concordância numa escala de 1 a 5 em que o número 1 significa a não concordância total e o número 5 a concordância total.

Tabela 5: Avaliação do inquérito por questionário – respostas

Afirmação um	Afirmação dois	Afirmação três	Afirmação quatro	Afirmação cinco	Afirmação seis	Afirmação sete	TOTAL em 35
5	5	5	5	5	5	5	35
4	4	5	3	4	5	4	29
4	4	4	4	4	4	4	28
4	4	4	5	5	5	4	31
4	4	5	5	5	5	4	32
3	3	4	3	4	4	3	24
4	4	5	5	4	4	4	30
3	3	3	3	3	3	3	21
5	5	5	5	5	5	5	35
5	4	4	4	4	5	4	30
5	5	5	4	4	4	4	31
5	5	5	5	5	5	5	35
4	4	3	5	4	4	3	27
4	3	3	2	3	4	3	22
5	5	5	5	5	5	5	35

Do total por questionário verifica-se que os formandos revelaram, na sua maioria, concordância em relação às afirmações sugeridas (a concordância assinala-se entre os 28 e os 35 pontos). O gráfico que se segue suporta esta conclusão (ver gráfico 10).



A tabela seguinte apresenta as afirmações, analisadas individualmente, no total de questionários realizados pelos formandos (ver tabela 6).

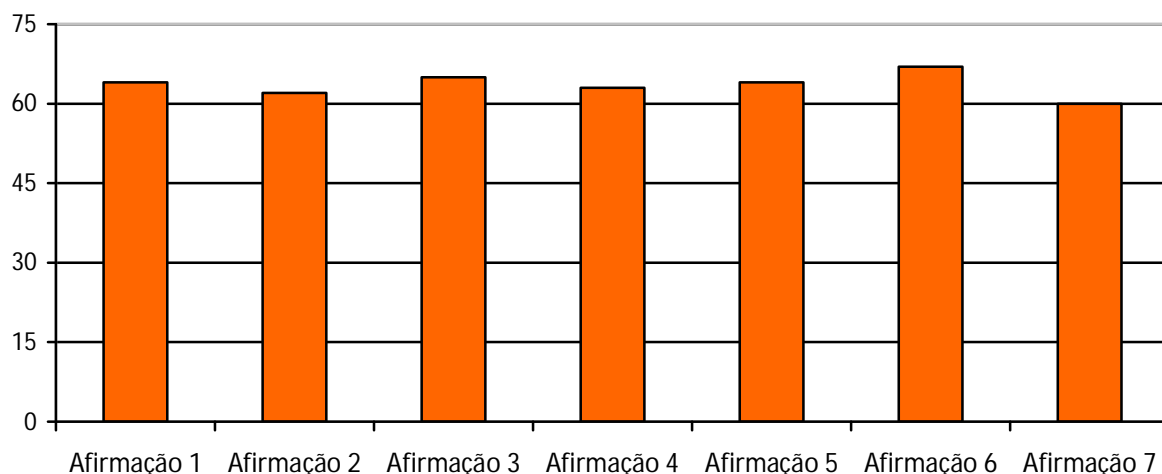
Tabela 6: Avaliação do inquérito por questionário – totais por afirmação

	Afirmação um	Afirmação dois	Afirmação três	Afirmação quatro	Afirmação cinco	Afirmação seis	Afirmação sete
TOTAL em 75 pontos possíveis	64	62	65	63	64	67	60

Da análise destes resultados conclui-se que a sexta afirmação – *A formadora valorizou os meus conhecimentos.* – foi a que reuniu um maior grau de concordância entre os formandos. Conclui-se ainda que a sétima afirmação – *Sinto que sou mais autónomo(a).* – foi a que reuniu menor grau de concordância.

Apesar disso todas as afirmações revelaram graus elevados de concordância (ver gráfico 11).

Gráfico 11: Totais por afirmação



Numa análise realizada por afirmação, correspondendo a “não concordância” até aos 30 pontos e a resposta “indiferente” até aos 45 pontos, verifica-se que, em qualquer uma das afirmações, o grau de concordância (parcial ou total) é bastante elevado (acima dos 60 pontos). O grau máximo de concordância seria atingido com um total de 75 pontos.

5.5 Entrevista

A realização de uma entrevista com perguntas simples e diretas aos seis formandos que à data do início da formação não possuíam competências de leitura e de escrita, surgiu da necessidade de compreender de uma forma mais focalizada o impacto da aprendizagem da linguagem escrita nas suas vidas. Isto porque, apesar de todos os formandos possuírem dificuldades no domínio da leitura e da escrita, estes seis iniciaram a formação numa situação de total desconhecimento do código escrito. Era pois importante, em algum momento do processo investigativo, focar a atenção neles.

Esta entrevista foi realizada individualmente a cada formando após o final da formação e num ambiente informal. A entrevista compreendia quatro questões que pretendiam perceber a perceção que os formandos tiveram da formação que frequentaram e de que forma é que alguns dos aspetos com ela relacionados tiveram impacto na sua vida.

As questões presentes na entrevista foram as seguintes:

- **Questão 1** → Explique, por palavras suas, a formação que frequentou.
- **Questão 2** → Ao longo da formação, teve muitas vezes oportunidade de expor a sua opinião e de contar as suas experiências? Dê alguns exemplos.
- **Questão 3** → Acha que a relação com os seus colegas foi importante? Em que medida?
- **Questão 4** → O que representou para si esta formação? Quer falar um pouco sobre ela?

Da análise das respostas à entrevista concluímos que algum do receio e timidez demonstrados pelo grupo no início da formação permaneceu, nestes formandos, até ao final. Muitas respostas foram curtas, dadas sempre com algum receio de não estarem a ser claros na explanação das suas opiniões. No entanto, as conclusões são interessantes do ponto de vista do convívio entre pares, do aumento da autoestima e autonomia dos formandos e das aprendizagens realizadas aos mais diversos níveis.

A análise das entrevistas será uma análise de conteúdo, salientando os aspetos referidos pelos formandos em cada uma das questões.

Questão 1

Explique, por palavras suas, a formação que frequentou.

Ao longo da conversa informal sobre esta primeira questão foi importante explicar bem o que se pretendia saber com a pergunta e motivar bastante os formandos para que dessem a sua opinião sobre aspetos relacionados com a formação, uma vez que no início estavam todos muito tímidos.

A esta primeira questão, relacionada com a formação de uma forma mais abrangente, todos os formandos referiram que foi um período importante na vida deles. No entanto, nenhum se alongou muito na explicação do tipo de formação que frequentou. Todos estiveram muito hesitantes nas respostas demonstrando ainda alguma da timidez denotada no início da formação. Notou-se que, em comparação com o resto do grupo, continuavam pouco à vontade no diálogo com outras pessoas.

Cinco dos seis formandos salientaram que a formação teve a ver com a aprendizagem, principalmente ao nível da leitura e da escrita, um deles referiu mesmo que essas aprendizagens o ajudaram no seu dia-a-dia – “Já sei ler e escrever um bocadinho e isso ajuda-me”.

Três formandos referiram que esta formação também os ajudou no contacto com as outras pessoas uma vez que conheceram pessoas novas no contexto formativo e acabaram por fazer amigos dentro do grupo – “Conheci muitas pessoas e fiz muitos amigos”.

Ainda no que diz respeito ao aspeto relacional, um dos formandos disse que, por viver sozinho há já vários anos, sentia-se muito isolado e que sair de casa para ir para a formação foi muito bom para ele.

Dos seis formandos, apenas um salientou um aspeto da formação mais relacionado com as tecnologias da informação e da comunicação, principalmente o trabalho realizado no computador – “Aprendemos a mexer no computador. No princípio foi um bocado difícil mas a professora ajudou-nos muito”.

A tabela seguinte apresenta estes dados de uma forma mais estruturada e sintetizada.

Tabela 7: Análise da primeira questão da entrevista

Tema da entrevista: A formação na opinião dos formandos, os benefícios e aspetos mais relevantes atribuídos à sua experiência formativa.

Categoria	Frequência	Enunciados
Opinião favorável	6	“Para mim foi bom.”
Relevância das aprendizagens na vida diária	5	“Já sei ler e escrever um bocadinho e isso ajuda-me.”
Oportunidade de se envolver em relações interpessoais	4	“Conheci muitas pessoas e fiz muitos amigos”.
Contacto com o computador	1	“Aprendemos a mexer no computador (...).”

Questão 2

Ao longo da formação, teve muitas vezes oportunidade de expor a sua opinião e de contar as suas experiências? Dê alguns exemplos.

Esta foi a questão à qual os formandos responderam com mais desenvoltura. Todos falaram das suas experiências ao longo da formação e de como a sua opinião foi várias vezes ouvida, quer pela professora quer pelos restantes colegas, referindo inclusivamente exemplos de situações vivenciadas em sala de aula.

Assim, a totalidade dos formandos entrevistados referiram que, com mais ou menos frequência, emitiram as suas opiniões sobre algum tema ou assunto tratado.

Cinco formandos referiram ainda que partilharam muitas experiências relacionadas com a sua vida profissional e pessoal e que isso os agradou bastante – “Conversávamos sobre a nossa vida”.

Dos seis, apenas dois confessaram ser pouco conversadores e que, por esse motivo, nem sempre se sentiam à vontade para expressar a sua opinião quando solicitada ou sem o ser – “Eu tinha muita vergonha e nunca falava muito”.

Um dos formandos referiu que falou sempre muito com os colegas e com a professora sobre a sua profissão (pescador) e que fez vários desenhos sobre a sua arte. Sobre os desenhos referiu ainda, “A professora pô-los lá na parede e até tirou fotografias”.

Um outro formando lembrou uma situação interessante relacionada com a constante troca de experiências e ainda com a motivação do grupo na troca de experiências, “E às vezes dizíamos coisas à professora que ela não sabia. Até lhe dissemos como é que ela devia fazer para uma laranjeira que ela lá tem em casa crescer melhor”.

A esta questão sobre participação, um dos formandos referiu apenas o seguinte, “Sim, a professora perguntava-nos sempre muitas coisas”.

A tabela que se segue apresenta estes dados de uma forma estruturada.

Tabela 8: Análise da segunda questão da entrevista

Tema da entrevista: Opinião dos formandos sobre a oportunidade de partilha de experiências de vida e das suas opiniões ao longo da sua experiência de formação.

Categoria	Frequência	Enunciados
Oportunidade de emitir opinião	6	“Sim, a professora perguntava-nos sempre muitas coisas”.
Partilha de experiências de vida profissional e pessoal	5	“Conversávamos sobre a nossa vida”.
Timidez e vergonha em participar	2	“Eu tinha muita vergonha e nunca falava muito”.
Orgulho e motivação na troca de experiências	2	“A professora pô-los [os desenhos] lá na parede e até tirou fotografias”.

Questão 3

Acha que a relação com os seus colegas foi importante?

Em que medida?

Nenhum dos formandos se alongou muito na resposta a esta questão nem partilhou grandes experiências relacionadas com a relação entre pares ao longo da formação.

No entanto, todos afirmaram que essa relação com os colegas foi muito importante, ainda que nem todos tenham explicado muito bem os seus motivos para essa resposta afirmativa – “Para mim foi muito importante”; “Acho que sim, que foi importante”.

Um dos formandos referiu que apesar de não falar muito com os colegas eles falavam muito com ele e que isso foi muito bom, principalmente numa fase menos boa da sua vida – “Ajudaram-me numa altura que eu precisei. São boas pessoas”. Sobre esta vertente de interajuda constante evidenciada no grupo desde o início da formação, um outro formando referiu ainda, “Eles ajudavam-me quando eu precisava”.

Um formando referiu que, pelo facto de estarem muitas horas juntos, as coisas nem sempre corriam bem – “Às vezes havia chatices mas não duravam muito tempo”. Um outro lembrou que o grupo era muito falador – “Alguns eram muito faladores e nunca estavam sossegados” – e que isso às vezes complicava o trabalho, a concentração e a atenção necessária à realização das tarefas e atividades – “A professora tinha de ter muita paciência com eles”.

Mas de uma forma geral todos referiram que a relação com os colegas foi bastante importante e notou-se que alguns sentiam já saudades desses dias passados com essas pessoas que, querendo ou não, passaram a fazer parte das suas vidas diariamente.

A tabela seguinte apresenta estes dados relativos à terceira questão da entrevista de uma forma mais organizada.

Tabela 9: Análise da terceira questão da entrevista

Tema da entrevista: A relevância da relação com os colegas em vários aspetos da experiência de formação.

Categoria	Frequência	Enunciados
Importância dessa relação	6	“Para mim foi muito importante.”
Importância nas aprendizagens	2	“Eles ajudavam-me quando eu precisava”.
Importância na relação pessoal	2	“Ajudaram-me numa altura que eu precisei. São boas pessoas”.
Aspetos mais negativos dessa relação	1	“Alguns eram muito faladores e nunca estavam sossegados”

Questão 4

O que representou para si esta formação? Quer falar um pouco sobre ela?

Em relação a esta questão, todos os formandos deram uma resposta positiva afirmando vários aspetos relacionados com a formação que os agradaram, ainda que não se tenham alargado muito na expressão das suas opiniões – “Eu gostei da formação”.

Cinco formandos afirmaram que a formação foi muito importante e salientaram a ajuda da professora no processo formativo, quer nas aprendizagens quer no relacionamento pessoal – “Foi muito simpática connosco e ajudava-nos sempre que precisávamos”; “Foi uma boa professora”; “Tinha muita paciência para nós”; “No início foi um bocado difícil mas a professora ajudou-nos muito”.

Três formandos referiram a amizade que se criou entre os colegas – “Gostei dos colegas e das coisas que fizemos”; “Ficámos todos amigos”.

Três formandos salientaram as aprendizagens que realizaram ao longo da formação – “Gostei de aprender”; “Aprendemos muitas coisas”; “Gostei de aprender a escrever”.

Um formando referiu que gostou da formação porque aprendeu a trabalhar no computador – “Gostei de mexer no computador porque não sabia”. Em contrapartida, um deles afirmou que foi o aspeto que menos o agradou em toda a formação – “Só não gostei muito lá do computador, ficava com dores de cabeça de olhar para aquilo”.

Um dos formandos fez uma revisão geral da sua experiência formativa, lembrando que foi complicada a sua adaptação mas que acabou por valer a pena – “No início foi muito difícil para mim, estar fechado tantas horas dentro duma sala, eu que ando sempre ao ar. Mas agora já tenho saudades”.

Acredito que a opinião deste formando deixa transparecer a opinião de todo o grupo. Todos sentiram dificuldade no início, principalmente estes seis formandos com características de aprendizagem muito específicas, não apenas por esse facto mas pela timidez e alguma vergonha que confessaram ter sentido. Mas sei que todos saíram diferentes, uns mais do que outros e de formas distintas claro, mas a formação mexeu com todos eles e com as suas vidas. Sem dúvida alguma.

A tabela seguinte apresenta estes dados de uma forma estruturada.

Tabela 10: Análise da quarta questão da entrevista

Tema da entrevista: Importância da formação para os formandos e a sua opinião sobre os aspetos mais positivos.

Categoria	Frequência	Enunciados
Importância da formação	6	“Eu gostei da formação.”
A professora...	5	“Foi muito simpática connosco e ajudava-nos quando precisávamos.”
Os colegas...	3	“Ficámos todos amigos.”
As aprendizagens...	3	“Aprendemos muitas coisas”; “Gostei de aprender a escrever.”
O computador...	2	“Gostei de mexer no computador porque não sabia”

6 Discussão dos dados

Terminada que está a apresentação e análise dos dados resultantes da intervenção – observação naturalista; escala de autoestima; atividades, trabalhos e tarefas; inquérito por questionário; entrevista – importa agora analisá-los contrapondo a prática relacionada com a formação de adultos ao nível da alfabetização, com a teoria sobre a temática explanada na fundamentação teórica deste relatório.

O objetivo é responder à seguinte questão – *Será que a aprendizagem da linguagem escrita no adulto tem influência no seu desenvolvimento humano?* – considerando para esse efeito as três questões investigativas que lhe servem de base.

São elas:

- (1) Em que medida é importante, para este grupo de adultos, a aprendizagem da linguagem escrita no seu desenvolvimento humano?
- (2) Quais os indicadores de impacto da aprendizagem da linguagem escrita, neste grupo de adultos, ao nível da sua autoestima?
- (3) A abordagem andragógica, como metodologia educativa, será efetivamente uma mais-valia para este grupo de adultos?

No que diz respeito à primeira questão investigativa – **em que medida é importante, para este grupo de adultos, a aprendizagem da linguagem escrita no seu desenvolvimento humano?** – vários autores defendem que as aprendizagens que o ser humano realiza ao longo da sua vida têm evidentes implicações no seu processo de desenvolvimento humano aos mais variados níveis, quer em termos individuais e familiares, quer em aspetos de natureza social (Feinstein & Sabates, 2007; Lima, 2002).

É desta forma que surge a linguagem escrita na vida do adulto, como um instrumento que vai interagir com tudo o que já existe, potencializando novas aprendizagens num ciclo sucessivo realizado ao longo da vida (Fávero & Soares, 2001). O adulto pode não sentir falta desta aprendizagem, mas isso só acontece enquanto não a adquire, isto porque acabamos por nem nos dar conta da

presença constante da linguagem escrita na nossa vida, dado que ela está subjacente em todas as nossas atividades diárias, atividades profissionais mas também culturais, pessoais e de lazer (Carvalho, 2011). É por este motivo que vários autores defendem a importância desta aquisição por parte dos aprendizes adultos, pelas claras e evidentes vantagens que traz às suas vidas. Alguns autores afirmam mesmo que a impossibilidade de ler acaba por comprometer bastante o dia-a-dia das pessoas, bem como a sua relação com o mundo social (Carvalho, 2011).

No que concerne especificamente ao desenvolvimento humano, os autores defendem que, sendo um instrumento de aquisição de saber, a linguagem escrita é também uma forma de comunicar com as outras pessoas, de partilhar informações, sentimentos, valores e que, por esse motivo, se torna inequivocamente uma “agente promotora de desenvolvimento humano” (Carvalho, 2011, p. 15). O objetivo desta aprendizagem em termos de desenvolvimento humano é então o de acreditar nas capacidades da pessoa, ajudá-la a desenvolver os seus talentos e ensiná-la a colocar o seu conhecimento ao serviço da sua construção pessoal (Machado et al., 2010).

Transpondo a teoria para a prática relacionada com o estudo levado a cabo num grupo de formandos adultos, e pela análise dos dados recolhidos resultantes dessa intervenção, confirma-se que, de facto, as aprendizagens que realizaram diariamente ao longo de dois meses de formação tiveram um impacto efetivo nas suas vidas.

A observação naturalista, realizada pela formadora ao longo de todo o processo, evidenciou isto mesmo. Os formandos, que no início estavam muito tímidos e com imensos receios, foram desenvolvendo uma forte motivação relacionada com os saberes que iam adquirindo ao longo do tempo e que percebiam ter um impacto real no seu dia-a-dia. A cada nova palavra descoberta, a cada novo sentido dado a uma frase ou expressão, percebia-se a alegria da tarefa superada e o orgulho em poder mostrar à família e aos amigos o que já sabiam fazer.

A aprendizagem da linguagem escrita tornou-os mais confiantes, mais motivados, mais autónomos, melhorando a perceção de si próprios e,

consequentemente, a sua autoestima. Os resultados da escala de autoestima passada no início e no final da formação mostram isso mesmo, um claro acréscimo na autoestima geral dos formandos. Duma autoestima geral do grupo de 75% no início da formação, passámos para uma autoestima geral de 95% no final. Mas sobre o impacto desta aprendizagem na autoestima falaremos mais especificamente na resposta à segunda questão investigativa.

Em termos de atividades, trabalhos e tarefas realizadas pelos formandos, também foi registado o impacto positivo das suas aprendizagens. O facto de terem desenvolvido competências de leitura e de escrita, ainda que em muitos casos com bastante dificuldade, levou-os a assumirem as atividades sugeridas com forte motivação. Isto porque, à medida que o tempo ia passando, os formandos estavam cada vez mais capacitados para a concretização das tarefas a realizar em sala de aula com o grupo, conseguiam já decifrar as orientações escritas e, autonomamente, começaram a realizar os seus trabalhos, já sem grande ajuda por parte da formadora. Estes factos foram, sem dúvida, promotores do seu desenvolvimento, quer em termos académicos quer em termos pessoais.

O inquérito por questionário realizado aos formandos no final da formação comprovou que esta teve um impacto positivo. A afirmação “Esta formação foi importante para a minha vida” teve um grau de concordância de 64 em 75 pontos possíveis. Outras afirmações relacionadas direta ou indiretamente com o desenvolvimento humano – “Sinto que o que aprendi me vai ser útil”; “A relação com os colegas foi uma mais-valia”; e “Sinto que sou mais autónomo(a)” – tiveram igualmente elevados graus de concordância revelando que, de facto, as aprendizagens realizadas tiveram um impacto bastante positivo na vida destas pessoas.

A entrevista realizada apenas aos seis formandos que à data do início da formação não sabiam ler nem escrever, revelou que essa experiência contribuiu para que desenvolvessem não só competências académicas, mas também de relacionamento com outras pessoas e que isso foi, no seu ponto de vista, a grande mais-valia – “Aprendemos muitas coisas”; “Eles ajudavam-me quando eu precisava”; “Eu vivia sozinho e ali fiz muitos amigos”.

Analisando os resultados da intervenção obtidos e contrapondo com a teoria sobre a temática, a conclusão emergente é que, de facto, a aprendizagem da linguagem escrita no adulto promove o seu desenvolvimento humano.

Situando-nos agora na segunda questão investigativa – **quais os indicadores de impacto da aprendizagem da linguagem escrita, neste grupo de adultos, ao nível da sua autoestima?** – e como foi explanado na fundamentação teórica, a aprendizagem da linguagem escrita tem também influência em fatores como a resiliência, a autoestima e o autoconceito, isto porque estes fatores se encontram intrinsecamente relacionados com as aprendizagens que cada ser humano vai realizando ao longo da sua vida (Feinstein & Sabates, 2007).

A autoestima é definida como a avaliação que cada pessoa faz de si própria (Rosenberg, 1979, como citado em Lima, 2002), e é por este motivo que é tida por muitos estudiosos como sendo a componente avaliativa do autoconceito (Weiss, 1987; Pope et al., 1988, como citados em Lima, 2002). Apesar de ser uma avaliação individual, os autores defendem que ela está dependente de aspetos sociais e culturais (Linderman, 1994, como citado em Lima, 2002).

Assim sendo, é natural que as modificações que ocorrem ao longo do processo de desenvolvimento do ser humano tenham clara influência na sua autoestima (Vaz Serra, 1986, como citado em Lima, 2002). Essa influência pode ser positiva ou negativa, consoante essas alterações de vida sejam consideradas favoráveis ou desfavoráveis (Vaz Serra, 1986, como citado em Lima, 2002). Conclui-se desta forma, que a avaliação que cada pessoa faz de si mesma depende das suas vivências e que, por este motivo, é uma avaliação que tem tendência a alterar-se com o tempo (Lima, 2002).

Transpondo a teoria para a prática, são vários os indicadores de autoestima que emanam desta intervenção com adultos. Através da observação diária do grupo foi possível perceber que, de dia para dia, a sua motivação em relação à formação aumentava, na mesma medida que aumentava a sua segurança em relação às imensas coisas que sabiam e que podiam partilhar com o resto do grupo e com a formadora. Essa motivação estava sempre presente nas

atividades realizadas, nas tarefas que levavam a cabo e nos seus trabalhos, quer nos pedidos em contexto de formação, quer naqueles que faziam livremente e por iniciativa própria. O facto de verem valorizadas as suas experiências de vida e os seus saberes fez com que se valorizassem mais, engrandecendo a sua autoestima e, conseqüentemente, aumentando também a sua motivação. O facto de estarem mais motivados facilitou novas aprendizagens o que acabou por ser fonte acrescida de autoestima num ciclo contínuo.

Como já foi referido anteriormente a autoestima do grupo foi avaliada no início e no final da formação, através da escala de autoestima *Rosenberg Self Esteem Scale* (RSE; Rosenberg, 1965 in Lima, 2002), com o objetivo de perceber se esta tinha impacto na avaliação que os formandos faziam de si próprios. Os resultados revelam um acréscimo de 20% na autoestima geral do grupo, que no início mostrava uma autoestima de 75% e no final revelou uma autoestima de 95%. Na escala passada no final da formação, todos os formandos mostraram níveis de autoestima acima do valor médio, facto que não se verificou no início da formação. Os resultados obtidos nesta escala são um claro indicador do impacto das aprendizagens realizadas na formação, ao nível da autoestima.

Ainda no que diz respeito ao impacto da aprendizagem da linguagem escrita na autoestima dos formandos, em resposta ao inquérito por questionário, a última afirmação – Sinto que sou mais autónomo(a) – teve um elevado grau de concordância, num total de 60 pontos em 75 pontos possíveis. O facto de os formandos se sentirem mais autónomos é um claro indicador do impacto das aprendizagens realizadas na sua vida diária e, conseqüentemente, na sua autoestima.

Os dados resultantes da entrevista assumem particular importância por esta ter sido realizada apenas aos seis formandos que à data de início da formação não sabiam ler nem escrever. Nenhuma das questões se centrava diretamente nesta vertente de autoperceção, no entanto, ao longo da entrevista foi perceptível a importância que a leitura e a escrita tiveram na vida e no dia-a-dia dos formandos – “Esta formação foi para aprendermos a fazer coisas que não sabíamos, a ler um bocadinho e a escrever coisas que são importantes”; “Já sei

ler e escrever mais ou menos e isso ajuda-me”; “Gostei de aprender a escrever porque não sabia”.

Depois de analisados os dados obtidos durante e após a intervenção, a questão prévia que equacionámos sobre a autoestima, confirma-se. Ela depende em muito das aprendizagens realizadas ao longo da vida e é tão mais positiva quanto mais favoráveis forem essas aprendizagens. Fatores como a motivação, a autonomia, os trabalhos realizados, os indicadores evidenciados pela escala, as opiniões dos formandos, ilustram bem a influência da aprendizagem da linguagem escrita na autoestima destes aprendizes adultos.

A terceira questão investigativa – **a abordagem andragógica, como metodologia educativa, será efetivamente uma mais-valia para este grupo de adultos?** – focaliza numa prática educativa que está centrada na pessoa adulta e em todas as características que a tornam única. Isto porque o processo de aprendizagem e ensino não deve acontecer da mesma forma para todas as faixas etárias, uma vez que cada uma tem exigências diferentes (Machado et al., 2010). A andragogia é, então, um caminho educacional específico, que existe com o intuito de compreender o aprendiz adulto, promovendo a aprendizagem através da experiência (Abio, 2010).

Esta metodologia educativa tem como objetivo partir das experiências, competências e saberes da pessoa para a construção e desenvolvimento do seu processo de aprendizagem, numa lógica de contextualização da vida em que o adulto é o protagonista (Machado et al., 2010). A andragogia ambiciona motivar os aprendizes implicando-os constantemente nas suas aprendizagens, de forma que estas tenham lugar nas suas vidas reais e que as suas competências se vejam aprimoradas, quer ao nível pedagógico quer ao nível pessoal e social (Machado et al., 2010).

Nesta lógica, todo o processo se torna mais motivador para o adulto e, em consequência, gerador de autoestima, autonomia e aprendizagem. A andragogia é então uma proposta de educação contextualizada e enriquecedora, que respeita o aluno adulto enquanto sujeito ativo criador do seu próprio conhecimento (Oliveira, 2012). O facto de o adulto ver reconhecida toda a sua experiência de

vida, acaba por ser o maior catalisador para as novas aprendizagens que realiza (Bellan, 2005 & Cavalcanti, 1999, como citado em Machado et al., 2010), que não vêm substituir nem eliminar nada, apenas acrescentar alguma coisa à sua vida.

O estudo levado a cabo neste grupo de adultos também se centrou no impacto desta perspetiva andragógica da aprendizagem. Todas as atividades foram pensadas e concretizadas com base neste modelo andragógico que valoriza o adulto e as suas competências e saberes. O método utilizado para a aprendizagem da linguagem escrita foi o de Paulo Freire, conhecido estudioso da alfabetização de adultos e que defende a perspetiva andragógica.

Os resultados suportam a eficácia deste modelo. Não só motiva os formandos para a aprendizagem, como ela acontece de uma forma muito natural e contextualizada nas suas vidas. Deste modo, os formandos compreendem o impacto da formação no seu dia-a-dia em tempo real. Este facto é naturalmente bastante motivador.

Ao longo das sessões de formação, e pelo facto das atividades estarem focadas neles e nas suas experiências, os formandos mantiveram-se interessados e empenhados nas atividades e tarefas e, quase sem darem por isso, foram realizando novas aprendizagens. Sempre que se falava de assuntos que dominavam melhor via-se o entusiasmo e a alegria com que partilhavam os seus saberes. Esse orgulho pelas suas raízes, pelas suas profissões, pelos seus conhecimentos esteve sempre patente nos trabalhos, principalmente naqueles que realizavam por iniciativa própria.

O facto da aprendizagem da linguagem escrita ter sido importante e desta ter um evidente impacto na sua autoestima, foram consequências diretas deste modelo tão centrado no aprendiz e nos seus objetivos de vida. A entrevista feita aos seis formandos já referidos anteriormente deixa transparecer que para eles foi importante trabalharem ao seu ritmo, sempre com o auxílio dos colegas e da formadora e vendo valorizados os mais variados aspetos das suas vidas – “A professora ajudava-nos sempre que precisávamos”; “Conversávamos sobre a nossa vida”; “Contávamos muitas histórias sobre a nossa juventude, sobre as coisas que já fizemos na vida”; “Falávamos sobre as nossas profissões e sobre a nossa família”; “Eu sou pescador e a professora quis saber coisas sobre a vida

que eu levava no mar. (...) Fiz muitos desenhos sobre o mar, os barcos e os peixes. (...) A professora pô-los lá na parede e até tirou fotografias” (ver imagem 7).

Uma outra forma de perceber o impacto desta metodologia educativa foi através do inquérito por questionário, principalmente em duas das afirmações que nele constavam – “a minha opinião e experiência foram tidas em conta”; “a formadora valorizou os meus conhecimentos”. Em ambas as afirmações os índices de concordância foram elevados, 64 pontos e 67 pontos respetivamente, num total de 75 pontos possíveis.

Analizados os resultados sobre o impacto desta metodologia de ensino específica direccionada a faixas etárias mais elevadas, é possível concluir que, de facto, a utilização deste modelo andragógico neste grupo de adultos foi uma importante mais-valia aos mais variados níveis. O modelo surtiu o efeito desejado, promovendo aprendizagens partindo das já existentes, motivando os formandos numa lógica de constante desenvolvimento humano.

Analizadas que estão as questões investigativas, importa agora recuperar as hipóteses formuladas, verificando a sua veracidade à luz do estudo realizado e de todos os resultados analisados.

As hipóteses formuladas foram as seguintes:

- (a) A aprendizagem da linguagem escrita promove o desenvolvimento humano do adulto.
- (b) A aprendizagem da linguagem escrita influencia positivamente a autoestima do adulto.
- (c) O modelo andragógico é uma metodologia educativa eficaz na aprendizagem da linguagem escrita no adulto.

No que diz respeito à primeira hipótese – **a aprendizagem da linguagem escrita promove o desenvolvimento humano do adulto** – este estudo realizado num grupo de quinze formandos adultos revelou que sim. A aprendizagem da linguagem escrita promove e/ou desenvolve várias apetências relacionadas com o desenvolvimento humano do adulto, como a autopercepção, o

autoconceito e a autoestima, e ainda a dimensão do relacionamento pessoal e de integração social.

Considerando a segunda hipótese – **a aprendizagem da linguagem escrita influencia positivamente a autoestima do adulto** – o estudo revela que sim, a autoestima dos adultos apresenta-se mais elevada com a aprendizagem da linguagem escrita. Estes resultados foram validados através de uma escala de autoestima, a *Rosenberg Self Esteem Scale* (RSE; Rosenberg, 1965 in Lima, 2002).

Em relação à terceira hipótese – **o modelo andragógico é uma metodologia educativa eficaz na aprendizagem da linguagem escrita no adulto** – a análise de dados revelou que sim, o modelo andragógico foi uma metodologia educativa eficaz neste grupo de adultos, promovendo a sua participação constante e valorizando as suas experiências e conhecimentos, tornando-os protagonistas do seu processo de aprendizagem. É pois um modelo educativo a ter em conta sempre que se trabalha com grupos de adultos, uma vez que os implica na sua aprendizagem tornando-a parte integrante das suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos níveis de analfabetismo terem vindo a decrescer nos últimos anos, o facto é que ainda existem muitos adultos em situação de desconhecimento total ou parcial do alfabeto e, consequentemente, da linguagem escrita. Esta é uma realidade à qual não podemos ficar indiferentes, muito menos numa altura em que o mundo social está tão dependente do código escrito, até para as situações mais simples do dia-a-dia.

Muitos são os estudos sobre a alfabetização, mas poucos existem sobre a alfabetização em faixas etárias mais elevadas, que se debrucem sobre a aprendizagem da linguagem escrita fora da infância. Este estudo, apesar das suas limitações, revela que esta é uma temática importante e cada vez mais atual. A importância da alfabetização no adulto e as claras vantagens que traz à sua vida profissional, pessoal e social são evidentes e irrefutáveis. É por este motivo que mais estudos devem ser realizados. Estudos que se debrucem sobre os vários aspetos a ter em conta quando se fala de formação de adultos, nomeadamente aspetos de natureza humana.

Este estudo demonstrou que, apesar de todos os benefícios que a alfabetização traz ao adulto a nível da aprendizagem da linguagem escrita propriamente dita, ela traz evidentes vantagens ao seu processo de desenvolvimento humano. As relações interpessoais, a autoperceção, o autoconceito, a autoestima, são alguns dos aspetos que saem enriquecidos desta experiência formativa. A linguagem escrita assume-se, desta forma, como a ponte que liga o adulto a um mundo que passa a fazer sentido para ele.

O modelo andragógico, modelo educativo dedicado à aprendizagem em pessoas adultas, revelou ser o mais adequado para trabalhar a alfabetização com estes formandos. A valorização das suas experiências de vida, dos seus conhecimentos e aptidões, bem como a importância dada aos seus desejos e ambições, foram catalisadores de todo o processo, transformando o formando no protagonista das suas aprendizagens. Quando todas as condições estão criadas, a motivação constante faz o resto e a aprendizagem acontece sem esforço, com prazer e envolvimento.

É por tudo isto que as pesquisas e os estudos sobre alfabetização de adultos têm de continuar, não só no que diz respeito às aprendizagens em si, mas também no que refere a todas as vantagens relacionadas com aspetos pessoais, sociais e culturais. É fundamental que o que aqui se revela seja um ponto de partida para estudos semelhantes com mais intervenientes, para que as conclusões tenham a visibilidade que merecem e para que possam mudar, de uma vez por todas, os olhos com que se vê a alfabetização de adultos em Portugal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abio, Gonzalo (2010). Andragogia e inclusão digital: algumas reflexões. *Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais*, nº 6, pp. 31-49.

Battisti, Cleusa Molinatri (2007). Educação Física e Gerontologia: uma proposta inclusiva. *Revista Electrónica Ágora*, ISSN 1809-4589, pp. 68-71.

Behar, Patricia Alejandra & cols. (2009). *Modelos Pedagógicos em Educação a Distância*. Porto Alegre: Artmed.

Blascovich, Jim & Tomaka, Joseph (1991). Measures of self-esteem. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (Vol. 1) (pp. 115-160). San Diego, CA: Academic Press.

Carvalho, Anabela da Cruz (2011). *Aprendizagem da Leitura. Processos Cognitivos, Avaliação e Intervenção*. Viseu: PsicoSoma.

Diário da República, 1ª Série – Nº 206 – 22 de Outubro de 2010. Portaria nº 1100/2010 de 22 de Outubro. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, pp. 4765-4767.

Dicionário da Língua Portuguesa (2010). Porto: Porto Editora.

Fasheh, Munir (n.d.). Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos? In: UNESCO, MEC & ANPEd, 2005. *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: Coleção Educação para Todos; 7; pp. 129-150.

Fávero, Maria Helena & Soares, Maria Tereza C. (2002). Iniciação Escolar e a Notação Numérica: Uma Questão Para o Estudo do Desenvolvimento Adulto. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 18, nº 1, pp. 43-50.

Feinstein, Leon & Sabates, Ricardo (2007). The Public Value of Adult Learning: Skills and Social Productivity. Acedido a 30 de maio de 2011 em <http://www.voced.edu.au/content/ngv4779>

Ferraro, Alceu Ravanello (2004). Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão. *Revista Perspectiva*, vol. 22, nº 1, pp. 111-126.

Ferreiro, Emília (1985). A Representação da Linguagem e o Processo de Alfabetização. *Cad. Pesq.*, São Paulo (52), pp. 7-17.

Gayo, Maria Alice Fernandes da Silva. Andragogia na educação universitária. Acedido a 27 de setembro de 2012 em <http://www.geocities.ws/alicegayo/andragogia15.htm>

Haddad, Sérgio & Pierro, Maria Clara Di (n.d.). Escolarização de jovens e adultos. In: UNESCO, MEC & ANPEd, 2005. *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: Coleção Educação para Todos; 7; pp. 85-128.

Janes, Robinson (2011). A questão do analfabetismo hoje. *Educação em Revista*, vol. 2, nº 1, pp. 83-95).

Lima, N. (2002). Auto-estima e Actividade Física – Contributo de um programa de actividade física na auto-estima em adultos idosos do conselho de Coimbra. Dissertação apresentada para provas de Mestrado no ramo de Ciência do Desporto da FCDEF – UP Porto. Edição do Autor.

Luthar, Suniya S.; Cicchetti, Dante & Becker, Bronwyn (2000). Research on Resilience: Response to Commentaries. *Child Development*, vol. 71, nº 3, pp. 573-575.

Machado, Leticia Rocha; Maissiat, Jaqueline; Behar, Patrícia Alejandra & Biazus, Maria Cristina Villanova (2010). Pedagogia, andragogia e gerontologia: utilizando objectos de aprendizagem ao longo da vida. *Práticas em Informática na Educação: Minicursos do Congresso Brasileiro de Informática na Educação*, vol. 1, nº 1, pp. 89-98.

Maluf, Maria Regina; Zanella, Maura Spada & Pagnez, Karina Soledad Maldonado Molina (2006). Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. *Boletim de Psicologia*, vol. 56, nº 124, pp. 67-92.

Merriam, Sharan, B. (2001). Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, nº 89.

Moraes, Mariléia Gollo (2005). Alfabetização – Leitura do Mundo, Leitura da Palavra e Letramento: Algumas Aproximações. *Revista de Ciências Humanas*. Ano VII. Número: 7/2005.

Oliveira, Liliâne Aparecida (2012). Uma Abordagem da Andragogia Freiriana na Modalidade EaD. *Educação a Distância*, Batatais, vol. 2, nº 1, pp. 29-45.

Oliveira, Marta Kohl (1999). Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: UNESCO, MEC & ANPEd, 2005. *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: Coleção Educação para Todos; 7; pp. 61-84.

Peres, Marcus Augusto de Castro (2006). A andragogia no limiar da relação entre velhice, trabalho e educação. *Contrapontos*, vol. 6, nº 1, pp. 65-77.

Pollio, David E. & Macgowan, Mark J. (2010). The Andragogy of Evidence-Based Group Work: An Integrated Educational Model. *Social Work With Groups*, vol. 33, nº 2, pp. 195-209.

Quintas, Helena Luísa Martins (2008). *Educação de adultos: vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Ribeiro, Vera Masagão & Soares, Tufi Machado (2008). Construção de escala combinada para a medição do alfabetismo em contexto não escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, vol. 19, nº 41, pp. 449-464.

Sanches, Isabel (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, vol. 5, pp. 127-142.

Santos, Ana Paula Rufino (2011). A educação de jovens e adultos e a produção de identidades: “O ato de alfabetizar ultrapassa o mero ler e escrever”. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, Campo Largo, vol. 10, nº 2, dez. 2011.

Santos, P. J. (2008). Validação da Rosenberg Self-esteem Scale numa amostra de estudantes do ensino superior. In Ana Paula Noronha, Carla Machado, Leandro Almeida, Miguel Gonçalves, Sara Martins & Vera Ramalho (Organizadores), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (Vol. XIII) [CD-Rom]. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Schoon, Ingrid & Bynner, John (2003). Risk and Resilience in the Life Course: Implications for Interventions and Social Policies. *Journal of Youth Studies*, vol. 6, nº 1, pp. 21-31.

Silva, Lourdes Helena; Costa, Vânia Aparecida & Rosa, Walquíria Miranda (2011). A educação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária: desafios da formação de educadores do campo. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 16. Nº 46, pp. 149-270.

Síntese do debate Alfabetização e analfabetismo: desafios para as políticas públicas / Ação Educativa. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

Vaz Serra, Adriano; Gonçalves, Suzana & Firmino, Horácio (1986). Auto-conceito e ansiedade social. *Psiquiatria Clínica*, 7 (2), pp. 103-108.

Zeichner, Kenneth M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.